EINSTELLUNGEN, ERWARTUNGEN UND AKTIVITÄTEN VON SONDERSCHULLEHRERN ZUR ZUSAMMENARBEIT DER SCHULE FÜR LERNBEHINDERTE MIT DEM ELTERNHAUS

(EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND EINSCHLIESSLICH VON WEST-BERLIN)

MICHAEL H. LORKE

1979

Dissertationsdruckanstalt Werner Blasaditsch · Augsburger Straße 8 · 8958 Füssen/Allgäu

EINSTELLUNGEN, ERWARTUNGEN UND AKTIVITÄTEN VON SONDERSCHULLEHRERN ZUR ZUSAMMENARBEIT DER SCHULE FÜR LERNBEHINDERTE MIT DEM ELTERNHAUS

(EMPIRISCHE UNTERSUCHUNG IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND EINSCHLIESSLICH VON WEST-BERLIN)

INAUGURAL-DISSERTATION
ZUR ERLANGUNG DES DOKTORGRADES
DER PHILOSOPHISCHEN FAKULTÄT
(FACHBEREICH PSYCHOLOGIE UND PÄDAGOGIK)
DER LUDWIG-MAXIMILIANS-UNIVERSITÄT ZU MÜNCHEN

vorgelegt von
MICHAEL H. LORKE

aus

ÜBERLINGEN/BODENSEE

1979

Referent: Prof. Dr. phil. Herwig Baier
Koreferent: Prof. Dr. phil. Otto Speck

Tag der letzten mündlichen Prüfung: 13. Juni 1979

UNIV.
LEIDEN
BIBL.

Meinem verehrten Lehrer,
UNIVERSITÄTSPROFESSOR DR. PHIL. HERWIG BAIER,

meinen lieben Eltern,

Martina Martin

und

Chantanee Kingchachaval

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41547005_0021

"WENN DIE AM WENIGSTEN KOOPERATIVEN ELTERN DAS NIVEAU DER AM MEISTEN KOOPERATIVEN ERREICHTEN, WÄRE DIE WIRKUNG (auf die Förderung lernbehinderter Schüler, Anm. d. Verf.) ERHEBLICH GRÖSSER ALS WENN DIE SCHLECHTESTEN SCHULEN SICH DEN BESTEN ANGLICHEN ODER DIE ÄRMSTEN FAMILIEN DEN STAND DER WOHLHABENDSTEN ERREICHTEN, DA DIE STREUUNG IN DER KOOPERATION SICH WEIT STÄRKER AUSWIRKT ALS DIE STREUUNG DES ELTERLICHEN WOHLSTANDS ODER DER SCHULISCHEN BEDINGUNGEN."

H. BELSER et al. (1972, S. 293)

"DIE 'AKTION FAMILIE' WILL ELTERN, LEHRER UND SCHÜLER DAZU AUFRUFEN, 1978 FÜR MEHR PARTNERSCHAFT UND ZUSAMMENARBEIT IHREN BEITRAG ZU LEISTEN. DIE SCHULE SOLLTE WIEDER MEHR ZUM ORT DER BEGEGNUNG WERDEN UND NICHT ZUM REINEN LERNINSTITUT VERKÜMMERN."

REDAKTION "Schulzeit" (1978b, 4-5)

I N H A L T

SEITE

1. E i n l e i t u n g 1

T E I L I

2. L i t e r a t u r b e r i c h t

2.1. Dringlichkeit einer Intensivierung der Zusammenarbeit aus geschichtlichem, pädagogischem und bildungspolitischem Aspekt

2.1.1. Geschichtliche Entwicklung des Mitbestimmungsrechts

2.1.1.1. "Pädagogisches Elternrecht" in der Literatur der Reformpädagogen 9

2.1.1.2. Reformvorschläge für das deutsche Bildungswesen nach 1945 18

2.1.2. Begründung und Ziele einer notwendigen Elternmitwirkung in der Lernbehindertenschule 27

2.1.3. Gegenwärtiges Elternrecht

2.1.3.1. Bereits gegebene allgemeine Elternrechte 33

2.1.3.2. Elternrecht in Baden-Württemberg 36

2.1.3.3. Synopse des Elternrechts in allen deutschen Bundesländern 46

2.1.4. DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission zur Beschreibung der Rolle der Eltern in der Mitbestimmungsdiskussion 71

2.2. Ansätze und Kritikpunkte aus der neueren Elternbildungsliteratur 80

2.2.1. Elterninitiativen 80

2.2.2. Neuere Konzeptionen zur Elternbildung 84

2.3. Zum Berufsbild (Rolle) des Sonderschullehrers 92

SEITE

T E I L II

3. E i g e n e U n t e r s u c h u n g e n

3.1. Fragestellung und Zielsetzung der Untersuchung 102

3.2. Methoden der Untersuchungen

3.2.1. Allgemeine Erkundung des Untersuchungsfeldes 107

3.2.2. Voruntersuchung WS 75/76 108

3.3. Hauptuntersuchung WS 76/77

3.3.1. Auswahl der Probanden 115

3.3.2. Erläuterungen zum Fragebogen 121

3.3.3. Zur Formulierung der Fragen 123

3.3.4. Struktur des Fragebogens 125

3.3.5. Aufbau des Fragebogens 126

3.4. Rücksendequote, Repräsentativität, Reliabilität und Validität der empirischen Untersuchung

3.4.1. Antwortverhalten der Befragten (Rücksendequote) 135

3.4.2. Repräsentativität der Ergebnisse 137

3.4.3. Reliabilität (Konsistenz) der Befragung 138

3.4.4. Validität des Fragebogens 140

3.5. Auswertung

3.5.1. Aufbereitung der Daten 141

3.5.2. Beschreibung der statistischen Überlegungen 141

4. E r g e b n i s s e 146

4.1. Voraussetzungen zur Elternarbeit

4.1.1. Pädagogischer Aspekt 146

SEITE

4.1.2. Zusammenfassung des pädagogischen Aspektes als Voraussetzung zur Elternarbeit 160

4.1.3. Politischer Aspekt 161

4.2. Vorurteile für eine Zusammenarbeit 165

4.2.1. Darstellungen aus der Schulpraxis 165

4.2.2. Typologisierte Antipathien gegenüber Eltern 178

4.2.3. Zusammenfassung 189

4.3. Sach- und Rechtskenntnisse 190

4.3.1. Sachkenntnisse 190

4.3.2. Rechtskenntnisse 198

4.3.3. Zusammenfassung 206

4.4. Hemmnisse von seiten der Eltern 208

4.4.1. Ängste vor der Lehrerpersönlichkeit .. 208

4.4.2. Kommunikative Unsicherheiten 216

4.4.3. Zusammenfassung 220

4.5. Hemmnisse von seiten der Lehrer 221

4.5.1. Ängste vor nachteiligen Elternreaktionen 221

4.5.2. Andere lehrer-spezifische Hemmnisse .. 228

4.5.3. Zusammenfassung 237

4.6. Behördliche Stellen 238

4.6.1. Informations- und Ausbildungslücken administrativer Stellen 238

4.6.2. Hierarchie "Schulbehörde - Lehrer - Eltern" 247

4.6.3. Zusammenfassung 252

4.7. Mobilität Lehrer/Eltern 254

Zusammenfassung 268

4.8. Elternkontakte

4.8.1. Aktivitäten bei Hausbesuchen 269

4.8.2. Aktivitäten bei Elternabenden 273

4.8.3. Einstellungen zu Elternabenden 281

4.8.3.1. Äußere Voraussetzungen 281

4.8.3.2. Methodisch-inhaltliche Belange 289

4.8.3.3. Zusammenfassung 297

4.9. Kooperation als Bestandteil der Unterrichtsarbeit 298

4.9.1. Unterrichtsbesuche der Eltern 298

4.9.2. Vorbereitung der Schüler auf eine spätere Zusammenarbeit 306

4.9.3. Zusammenfassung 311

4.10. Außerschulische Kontakte

4.10.1. Schulebene 312

4.10.2. Elternvereine, gesellschaftliche Organisationen, Erwachsenenbildung ... 316

4.10.3. Zusammenfassung 323

5. S c h l u s s b e m e r k u n g 324

LITERATURVERZEICHNIS 327

Anhang 1: Signifikanznachweise (t-Test) I

Anhang 2: Fragebogen (verkleinerter Maßstab) XVIII

Anhang 3: Begleitschreiben an die Schulleiter XXVI

Anhang 4: Begleitschreiben an die Probanden XXVII

1. Einleitung

Arbeiten über die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule sind selbst im bevorzugten Forschungsfeld der pädagogischen Psychologie, der Grund- und Hauptschule, nicht sehr zahlreich. Weitaus weniger sind diese Probleme durch empirische Untersuchungen bearbeitet worden, während die Forschung vor den Toren der Sonderschulen geradezu halt gemacht hat, wenn es um Fragen der Elternarbeit in der gegenwärtigen lernbehinderten-pädagogischen Praxis geht. Diese Feststellung, die einen inzwischen mehrfach ins Bewußtsein gehobenen Mangel berührt, gilt für deutsche Verhältnisse in besonderem Maße.

Auch der Bereich der pädagogischen Soziologie, der die Beziehung zwischen Elternhaus und Schule untersucht, hat sich dem Problem der Elternbildung im Sonderschulbereich noch nicht angenommen, und es bedarf einer notwendigen intensiven empirischen Analyse, wie sie in den USA und in England bereits seit Jahren vollzogen wird. Aber bisher fehlt in den Bundesländern der Bundesrepublik Deutschland "eine wirklich beweiskräftige empirische Erfassung der Anliegen der Eltern an die Schule und ihrer sozialen Hintergründe" [1].

Selbst in dem erst vor kurzem herausgegebenen Standardwerk "Handbuch der Sonderpädagogik", das bestrebt ist, im vierten Band einen umfassenden Überblick über die Bereiche der "Pädagogik der Lernbehinderten" und ihre Ergebnisse zu bringen, weist KLEIN lediglich in einem Unterkapitel "Elternarbeit" (zu "Fördermaßnahmen im Früh- und Elementarbereich") darauf hin, daß in den USA, wo man den enormen Einfluß der täglichen Bezugsperson erkannt habe, "die Eltern der Kinder in die Arbeit miteinbezogen und zur Mitarbeit gewonnen werden müssen, wenn der Erfolg nicht in Frage gestellt werden soll" [2].

---

1) H. SCHELSKY (1957, S. 18)
2) G. KLEIN (1976/77, S. 157)

WILMS schreibt dazu zusammenfassend in seinem Bericht "Zur Elternarbeit in der Lernbehindertenschule" [3]:

> Wenn ... an der Lernbehindertenschule so ziemlich alles etwas schlechter funktioniert als an vergleichbaren Regelschulen, so gilt dies in besonderer Weise für den Bereich der Elternarbeit: Sie liegt - von wenigen Ausnahmen abgesehen - völlig brach. Leere Ränge anläßlich der alljährlich einberufenen Klassenpflegschaftsversammlungen kennzeichnen eine Situation, die von Ratlosigkeit und Hilflosigkeit auf seiten der Sonderschullehrer einschließlich ihrer Ausbilder an den Hochschulen geprägt ist; einschlägige Literatur zur 'Elternarbeit in der Lernbehindertenschule' sucht man vergebens.
>
> Wenn nun aber auf der einen Seite neuere Theorien zur Lernbehindertenpädagogik darauf verweisen, daß zahlreiche ursächliche Faktoren für Schulversagen sozio-ökonomischer Herkunft sind, so muß sich auf der anderen Seite das Feld sonderpädagogischer Interventionen zwangsläufig auf den außerschulischen Bereich, auf das Milieu, speziell auch auf das Elternhaus ausweiten, m.a.W.: ... das Elternhaus stellt einen wesentlichen Zugang zu jenem nur unzulänglich berücksichtigten außerschulischen Bereich dar.

Ähnlich sind auch die Ausführungen von HASSENSTEIN [4], der sich dahingehend äußert, daß Eltern die Schulleistungen des Kindes und das Schulgeschehen entscheidend beeinflussen, sich darüber aber nur verschwindend wenig wissenschaftliche Literatur finden ließe; der Autor habe daher "keine leichte Aufgabe übernommen", wenn er in seinem Referat "Schule - Elternhaus - indirekte Erzieher" über die "Außenbedingungen der Schule" sprechen wolle:

> Für die Schulwirklichkeit sind die Beziehungen zu der gesellschaftlichen Umwelt von großer Bedeutung ...
>
> Seit Jahrzehnten wird immer wieder gefordert, die Schule solle ihre Isolierung gegenüber der gesellschaftlichen Umwelt verringern; je mehr dies geschieht, desto wirksamer werden notwendigerweise die Außenbedingungen in der Schule.
>
> So wichtig aber die Außenbeziehungen der Schule sind, z.B. zum Elternhaus ..., so wenig kann die derzeitige W i s s e n s c h a f t Konkretes darüber aussagen ... In denProspekten der großen pädagogischen Verlage finden sich kaum Buchtitel, die die Außenbeziehungen der Schule betreffen, es sei denn hinsichtlich des begrenzten und weitgehend überholten Aspektes der Schichtzugehörigkeit der Eltern ...

---

3) W. R. WILMS (1976, S. 101)
4) B. HASSENSTEIN (1977, 51-64)

> Die Außenbeziehungen der Schule, weil in der Wissenschaft nicht aktuell, spielen auch in der Schulpolitik eine nur geringe Rolle, die der Bedeutung dieser Einflüsse viel zu wenig gerecht wird. Von denjenigen, die die Richtlinien der Schulpolitik bestimmen, ist aus diesem Grunde eine souveräne Haltung gegenüber den Wissenschaften notwendig: Sie müssen ihre Aufmerksamkeit nach der W i c h t i g k e i t d e r E i n f l ü s s e a u f d a s S c h u l w e s e n ausrichten, nicht nach der jeweiligen Gewichtsverteilung der Interessen in den Wissenschaften. Nachrichten aus der Schulwirklichkeit müssen für die Schulpolitik auch dann hohe und höchste Priorität als Handlungsmotive gewinnen können, wenn die Wissenschaft dazu aus ihrem internen Entwicklungsstand heraus nichts sagen kann.

Auch SEIDELMANN [5] hebt die Bedeutung einer Kooperation hervor, wenn er schreibt:

> Eine progressive Entwicklung im Verhältnis von Elternhaus und Schule könnte möglicherweise wichtige Entdeckungen bringen, die bislang verborgen geblieben sind. Dies wäre ein Grund mehr für eine Beschäftigung sowohl der Schulpraxis wie der Erziehungswissenschaft mit den Zusammenhängen von Elternhaus und Schule und mit den bisher unverwirklichten pädagogischen Chancen, die sie enthalten.

Wegen dieser "bisher unverwirklichten pädagogischen Chancen" fordert der Vorsitzende des Bundeselternrates und des Landeselternbeirates von Baden-Württemberg, Graf von WALDBURG-ZEIL [6], die Eltern zur Mitwirkung in der Schule auf:

> Der Schulerfolg der Kinder hängt weitgehend auch von einer konstruktiven Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus ab. Die Schule braucht das Interesse und die Mitarbeit der Eltern. Besuchen Sie deshalb die Sprechstunden der Lehrer, arbeiten Sie aktiv in der Klassenpflegschaft mit, und unterstützen Sie ihre Vertreter in den Entscheidungsgremien der Schule.

Allgemein aber erscheint die Bereitschaft von seiten der Eltern zur Zusammenarbeit äußerst gering.[7] Trotz dieser Tatbestände, die teilweise auch aus einer passiven Haltung der Sonderschullehrer für Lernbehinderte (SfL) selbst und der Sonderschule als

---

5) K. SEIDELMANN (1970, S. 29). CH. FÜHR repliziert hier einen Vortrag von SEIDELMANN, der am 8. Bildungspolitischen Gespräch am 6./7. Juni 1969 in MÜNSTER/WESTF. gehalten wurde.

6) A. WALDBURG-ZEIL (1977a, 14)

7) vgl. K. SCHLEICHER (1972, S 21)

Institution resultieren, soll in dieser Arbeit in statistisch-vergleichender Untersuchung versucht werden, Ansätze zu ihrer Verbesserung in die Praxis umzusetzen. Als Indikatoren für die Aufgabe der SfL, sich für die Elternarbeit einzusetzen, und das elterliche Engagement an der Sonderschule und am Schulerfolg des Kindes können folgende Kriterien gelten: Aktivierung der SfL als Initiatoren zur Kooperation mit den Erziehungsberechtigten, elterlicher Kontakt mit dem SfL, regelmäßige Zusammenkünfte und häufigere Besuche von Elternabenden, Bereitschaft, in Klassenpflegschaft und Elternbeirat [8] mitzuarbeiten und Gespräche über die Sonderschule mit anderen Personen. Insbesondere will die vorliegende statistische Untersuchung die Einstellungen, Erwartungen und Aktivitäten der SfL in der Bundesrepublik Deutschland einschließlich West-BERLIN ermitteln.

Dazu ist es notwendig, sich zunächst ausführlich mit den Bedingungen einer Zusammenarbeit auseinanderzusetzen, um diesen vielschichtigen Begriff transparenter zu machen. Die entstandenen Überlegungen und die daraus resultierenden Maßnahmen weiterzuverarbeiten und methodisch-didaktisch greifbarer zu machen, rechtfertigen meine (Vor-)Liebe zu dem bis jetzt höchst unzulänglich bearbeiteten Fragenkreis.

Vor allem geht es um die Möglichkeit, die unterste Sozialschicht, zu der die Eltern der Lernbehindertenschüler überwiegend gehören (zwischen 60 bis 95 %) [9], stärker als bisher heranzuziehen, die gesetzlich verankerten Bestimmungen einer Elternarbeit zu nutzen. Erst für wenige Eltern ist die Mitwirkung am Schulprozeß der Sonderschule, dem untersten "Zuteilungsapparat von Lebenschancen" [10], zu einem demokratischen Selbstverständnis geworden.

Das mag u. a. auch darin begründet sein, daß Eltern von Lernbehinderten in unserer Leistungsgesellschaft oftmals scheuen, Initiativen zu ergreifen, da sie es für eine Schande halten, wenn

---

8) Diese Termini sind der Schulamtssprache von Baden-Württemberg entnommen.
9) vgl. U. BLEIDICK, zit. nach H. BAIER/G. KLEIN (1973, S. 29)
10) H. SCHELSKY (1957, S. 18)

sie ein lernbehindertes Kind haben. Die Außenseiterposition sowohl des Schülers selbst als auch seiner Erziehungsberechtigten rührt aber nicht daher, daß der Lernbehinderte in unserer Gesellschaft nicht erwünscht sei, sondern eher ist es die Gleichgültigkeit der Gesellschaft, die kaum etwas mit einem Lernbehinderten anzufangen weiß.[11] Und deshalb ist das Großziel der Lernbehindertenschule die Aufklärung der Mitmenschen.

Ebensowenig wie die Eltern sind auch die SfL auf eine Kooperationsaufgabe (derzeit) noch nicht ausreichend vorbereitet [12], da sowohl theoretische Aspekte als auch Anleitungen zu praktischen Fertigkeiten in der bisherigen Lehrerausbildung weitgehend vermißt werden. Diesen Mangel erwähnt auch FURIAN [13] in seinen Anweisungen zu praktischer Elternarbeit:

> Die heutigen Erzieher, Sozialpädagogen und Lehrer werden recht wenig in ihrer Ausbildung auf die Elternarbeit speziell vorbereitet ...
>
> Doch wird andererseits bei genauer Überlegung deutlich, daß nur von diesem Personenkreis heute Elternarbeit in erforderlichem Umfang und der erforderlichen Qualität geleistet werden kann.

Warum aber kaum ein SfL - abgesehen von wenigen erziehungspsychologisch interessierten Lehrern - die Mitwirkung der Eltern am Schulgeschehen im "außerpädagogischen Bereich" fördert, mag bedingt auch daran liegen, daß "die Konfrontation mit dem Unterschichtkind und seinen proletarischen Eltern eine erhebliche Problematik" für den Lehrer darstellt. BAIER [14] fährt fort:

> Nachweislich gehen Sonderschullehrer nicht davon aus, daß sie das Vertrauen der Eltern ihrer Schüler genießen. Die Erwartung von Konflikten und Konfrontation mit 'unverständigen Eltern' ist die Hauptsorge, die angehende Sonderschullehrer in Hinblick auf den Schuldienst beunruhigt.

---

11) vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1974b, S. 44-47)
12) vgl. H. BACH (1960, S. 34)
13) M. FURIAN (1976, S. 19)
14) H. BAIER, zit. nach H. PROBST (1974, S. 153)

Dabei ist nur allzu verständlich, daß es gerade für eine erfolgreiche Zusammenarbeit "der motivierenden Rückendeckung und hilfreichen Unterstützung durch das Elternhaus bedarf, womit aber gerade Unterschichtfamilien überfordert sind", wie PREUSS [15] äußert.

Trotzdem läßt sich in den letzten Jahren ein stärkeres Bemühen auch vereinzelt interessierter Eltern "um das lange Zeit vernachlässigte Sonderschulwesen" [16] ablesen, seit die Massenmedien fast täglich von Aktionen und Tatbeständen im pädagogischen Bereich berichten (z. B. "Westfälisches Kooperationsmodell"; "Eltern, Kinder und Lehrer trafen sich"; Bürgerinitiativen; Aktion "Kleine Klasse"; Proteste gegen Lehrermangel; "Elternschule" im Rundfunk; Zeitschriften "Eltern", "Kinder"; "Mitbestimmung" im ZDF u.a.m.).

Diese Initiativen täuschen jedoch eine wirksame Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule nur vor und berühren ohnehin die spezifischen Probleme der Schule für Lernbehinderte kaum. Dazu führen die Autoren BONN/BELOW [17] zwei Gründe an:

> In der Diskussion um mehr Mitbestimmung der Eltern als einer notwendigen Voraussetzung zur Demokratisierung der Schule wird oft auf zwei ernstzunehmende Gegenargumente hingewiesen: zum einen, daß die Eltern nicht ausreichend qualifiziert seien, um in dem komplexen Bereich von Schule und Unterricht mitbestimmen zu können, und zum anderen, daß ein weitgehendes Mitbestimmungsrecht der Eltern in Wirklichkeit nicht zur Demokratisierung und Schulreform beitrage, da die gewählten Elternvertreter eine schichtspezifische Auswahl darstellten, die demgemäß eher konservative und schichtspezifische Interessen verträten.

Aus diesen Vorüberlegungen ergibt sich, daß das "Ziel der Lernprozesse der Elternbildungsarbeit", wie BÄUERLE [18] darlegt, "... nicht Wissensvermittlung, sondern Verhaltensänderung" bewirken müsse. "Das schließt von vornherein alle Veranstaltungen aus, die nur informieren, belehren, über einen Lehrgegenstand

---

15) O. PREUSS (1972, S. 77)
16) DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1974b, S. 22)
17) P. BONN/P. BELOW (1973, 53)
18) W. BÄUERLE (1973, S. 94-95)

unterrichten. An die Stelle früher üblicher Vorträge und Diskussionen über pädagogische Themen geht die Elternbildungsarbeit heute von der konkreten persönlichen, zwischenmenschlichen und familiären Erziehungssituation der teilnehmenden Eltern aus. Die Probleme der Eltern stehen im Mittelpunkt".

Wenn nun allgemein eine wirkliche Beteiligung sowohl der Eltern als auch der SfL an institutionellen Schulfragen kaum vorliegt, so findet man vielfach keine Erklärung für den Beweggrund dieses Fehlverhaltens. Was die Zusammenarbeit von Eltern und SfL substantiell zur Elternbildung, die derzeit immer häufiger den Terminus "Elternarbeit" [19] trägt, beisteuern kann, wäre jedoch noch zu untersuchen, um Erfolge zu ermitteln.

Die Absicht dieser Studie liegt jedoch darin, die Beziehungen zwischen Elternhaus und Sonderschule aus der Sicht der SfL zu beschreiben und Bedingungen zu analysieren, um eine bessere (fruchtbarere) Zusammenarbeit zu erreichen.

Der Anstoß für diese Arbeit geht auf Herrn Prof. Dr. H. BAIER zurück, der mich durch seine vielfältigen Anregungen sehr bereichert und gefördert hat; ihm gilt mein besonderer Dank. Aber auch eigene Erfahrungen als SfL zeigten mir in meiner Schulpraxis, daß Eltern und SfL-Kollegen in der Zusammenarbeit noch weitgehend auf eigene, oftmals zufällige Anstöße angewiesen sind [20] und somit Hilfen durch wissenschaftliche und praxisnahe Modelle bedürfen.-

In dieser Arbeit werden nun in einem theoretischen Teil die geschichtliche Entwicklung des Mitbestimmungsrechts und die Begründung und Ziele einer notwendigen Elternmitwirkung in der Lernbehindertenschule beschrieben, wobei das gegenwärtige Elternrecht zunächst im Bundesland Baden-Württemberg und dann durch Vergleich mit allen deutschen Bundesländern dargestellt wird.

---

19) vgl. M. FURIAN (1976); vgl. ebenso W. STANGE (1974, S. 159-189)
20) vgl. W. R. WILMS (1976, S. 103)

Den Empfehlungen der Bildungskommission zur Beschreibung der Rolle der Eltern in der Mitbestimmungsdiskussion wird ein extra Kapitel gewidtmet.

Diesem ersten Abschnitt der Arbeit folgen Ansätze zur Zusammenarbeit an Beispielen aus der neueren Elternbildungsliteratur, die untereinander analysiert und verglichen werden sollen und als Reflexionsbasis der empirischen Untersuchung dienen.

In einem weiteren Abschnitt über das "Berufsbild (Rolle) des Sonderschullehrers für Lernbehinderte" soll die besondere Stellung dieses Lehrertyps im Hinblick auf eine Zusammenarbeit mit Eltern beschrieben werden, so daß im empirischen Teil eine gezielte Akzentuierung der Lehrer-Einstellungsmessungen im Fachbereich der Lernbehindertenpädagogik erfolgen kann.

KOB [21] versucht in einer eigenen Untersuchung, die Bedeutung der Schule für das Verhalten der Eltern zu beleuchten: Im Leben der Schule spielen die Eltern eine immer wichtigere Rolle. Das gilt auch für den überwiegenden Teil der Eltern von Sonderschülern, die sich durch eine auffallende Unsicherheit gegenüber Schule und Bildung auszeichnen und nur ein schwaches "pädagogisches Selbstbewußtsein" besitzen. Es ist nun die Aufgabe dieses empirischen Teils der Arbeit, die Bedingungen aufzuzeigen, wie sie sich aus der Sicht der SfL darstellen, und die Möglichkeiten und Grenzen der Zusammenarbeit zu verdeutlichen. Dabei können die Ergebnisse nicht den Anspruch erheben, für alle SfL in der Bundesrepublik Deutschland repräsentativ zu sein, doch erscheint die Anzahl von über 700 auswertbaren Fragebögen bedeutsam genug, um als Überlegungen in diese Arbeit fundamental einbezogen zu werden und als Ausgangspunkt für weitere Fragen zu gelten. Methode und Form der Untersuchung sind später genau zu erläutern.

In einem Schlußteil werden die gemachten Erfahrungen und Ergebnisse nochmals überdacht.

---

21) vgl. J. KOB (1967)

TEIL I

2. Literaturbericht

2.1. Dringlichkeit einer Intensivierung der Zusammenarbeit aus geschichtlichem, pädagogischem und bildungspolitischem Aspekt

2.1.1. Geschichtliche Entwicklung des Mitbestimmungsrechts

2.1.1.1. "Pädagogisches Elternrecht" in der Literatur der Reformpädagogen

In den vergangenen Jahrhunderten haben sich bereits COMENIUS [1] (1592-1670) und PESTALOZZI [2] (1746-1827) gegen eine strenge Abgrenzung von staatlicher Schulgewalt und elterlichem Erziehungsanspruch gewandt, obwohl Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus im 16./17. Jahrhundert und sogar noch später als eine Besonderheit galt, wie uns im "Schulmethodus" von 1662 berichtet wird [3]:

> Die Eltern sollen keinen Haß auf den Lehrer werfen, wenn dieser die Kinder züchtigt, viel weniger ihn überlaufen und schelten, sondern Beschwerden beim Pfarrer mit Bescheidenheit anbringen, das Schulgeld willig und richtig bezahlen, den Kindern die nötigen Bücher ...

---

1) Die eklatanten Widersprüche der pädagogischen Forderungen von COMENIUS lassen die Paradoxie der damaligen Zeit erkennen:

Einerseits wird uns berichtet, daß COMENIUS mit seiner "Mütterschule" (1633) versuchte, die Abgrenzung des schulischen Bereiches von der privaten Sphäre des Elternhauses zu überbrücken, indem er der Frage nachging, wie Eltern und Pfleger die Kinder auf die Schule vorbereiten könnten (vgl. COMENIUS, J. A.: Der Mutter Schul; zit. nach T. LION (1907, S. 60ff)); andrerseits nimmt der familiäre Einfluß auf die Erziehung der Kinder neben dem der Schule immer mehr ab, wenn COMENIUS fordert, "daß die gesamte Jugend der Schule ... zugeführt werde - niemand soll es gestattet werden, fernzubleiben; daß sie vollständig der Schule übergeben werden" (vgl. COMENIUS, J. A.: Scholastica. Die vollständige Lenkung der Jugend in Gruppen. Zit. nach T. BALLAUF/K. SCHALLS (1970, S. 194)).

2) Als Volkspädagoge und Vater der "Lernbehindertenschule" im weitesten Sinne kann sich PESTALOZZI aufgrund seiner Thesen über die besondere Bedeutung familiärer Erziehung einen breiten Einflußbereich schaffen; für ihn ist Schulunterricht, der nicht "auf das ganze Leben der häuslichen Verhältnisse gebaut" ist, eine "Verschrumpfungsmethode unseres Geschlechts" (vgl. PESTALOZZI, J. H.: Stanser Brief, zit. nach K. DIEDRICH (1961, S. 8)).

3) ERNST DER FROMME, Herzog von Sachsen-Gotha: Schulmethodus, oder Bericht, wie nechst ... /Ausgabe 1662), Special- und sonderbahrer Bericht ... Zit. nach A. ISRAEL/J. MÜLLER (1883, S. 99)

Erst die Reformpädagogen (ab 1890) und deren Vorläufer und Befürworter der "Privatschulen" - B. OTTO (1859-1933); H. GAUDIG (1860-1923); P. PETERSEN (1884-1952); A. H. FRANCKE (1663-1727); C. G. SALZMANN (1744-1811) [4] - begründeten die Notwendigkeit einer Kooperation und bauten ihre Schulversuche auf der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus auf. So forderte der Theologe und Pädagoge FRANCKE [5] bereits 1697 die Hausbesuche durch die Lehrer, um "nachzufragen, wie die Kinder sich zu Hause verhalten, ... welches ... bei Eltern und Kindern seinen herrlichen Nutzen hat".

Ein entscheidender Anstoß für die Reformpädagogen, die Zusammenarbeit der Erziehungsträger im "Jahrhundert des Kindes" (1900-1932) für die Entwicklung der "werdenden Persönlichkeit" (GAUDIG) auszubauen, war die in der Reichsschulkonferenz von 1890 beschlossene Aufhebung der Trennung von Schule und Elternhaus [6]:

> Da nun aber schon einmal das öffentliche Schulwesen besteht, ist den Eltern auch Einfluß darauf zu gewähren:
>
> 'Es ist keine wahre Teilnahme der Bürgerschaft und der Stadtobrigkeit am Schulwesen denkbar, wenn ihnen nicht sogar ein b e d e u t e n d e r E i n f l u ß (Hervorhebg. durch d. Verf.) auf dasselbe verstattet wird; von einer solchen Teilnahme aber kann man sich mit Recht, teils für die Unterstützung desselben, teils für die Benutzung der Anstalten und die eigene häusliche Erziehung großen Gewinn versprechen, und ist diese Teilnahme einmal hervorgebracht und gehörig geleitet, so wirkt sie weniger unterbrochen und gleichmäßiger, als Staatsbehörden es tun können ...'

Das Verhältnis von Elternhaus und Schule wurde erstmals in der Weimarer Republik 1919 im preußischen Schulwesen gesetzlich geregelt, die Eltern erhielten das Recht und die Pflicht, an der Erziehung ihrer Kinder in der Schule mitzuwirken, nicht zuletzt durch die Einrichtung der Elternbeiräte.[7] Deren Befugnisse "erstrecken sich auf Wünsche und Anregungen des Elternkreises, die sich auf den Schulbetrieb, die Schulzucht und die körperliche, geistige und sittliche Ausbildung der Kinder beziehen ..." [8].

---

4) vgl. K. DIEDRICH (1961, S. 5)
5) FRANCKE, A. H., zit. nach K. DIEDRICH (ebd., S. 4)
6) HUMBOLDT, W. W. X., zit. nach J. DOLCH: Das Elternrecht; in E. BECHER/A. FISCHER (1928, S. 71)
7) vgl. A. KELL (1973)
8) vgl. Abs. 5, zit. nach E. WILLE (1921, S. 29)

Dabei wurde im Elternbeiratserlaß [9] den Elternbeiräten die "Mitwirkung bei der Überwachung des Schulbesuchs und ... bei der Hilfe für bedürftige und verwahrloste Kinder ..." anvertraut, so daß fast ausschließlich nur gewählte Elternvertreter der mittleren und oberen Sozialschichten diese Aufgabe erfüllen konnten, wie es weitgehend bis in die Gegenwart immer noch der Fall ist.[10]

Da das Recht der Eltern auf konstruktive Mitwirkung im schulischen Bereich Anfang des 20. Jahrhunderts an die Öffentlichkeit trat, erscheint eine eingehendere Interpretation des reformpädagogischen Ansatzes - insbesondere von den Pädagogen GAUDIG und PETERSEN (stellvertretend für alle Reformpädagogen) - in der Darstellung der weiteren konzeptionellen Entwicklung des Mitbestimmungsrechtes gerechtfertigt [11], denn "die heute selbstverständlichen 'demokratischen Formen des Mitspracherechts der Eltern in Elternschaften, Elternbeiräten, Schulpflegschaften' gehen 'ebenso wie die Schülermitverwaltung' entscheidend auf Erziehungsideen und Praxis jener Privatschulen zurück" [12].

Zudem sind in der Literatur eingehende Untersuchungen der geschichtlichen Anfänge des Verhältnisses von Schule und Elternhaus rar. So geht beispielsweise DIEDRICH [13] davon aus, daß "weitsichtige Pädagogen schon seit Jahrhunderten erkannt" hätten, "wie wichtig die Zusammenarbeit der Schule mit dem Elternhaus ist", daß aber "die seit Generationen verwurzelte Entfremdung des Elternhauses von der Schule ... heute überwunden zu sein" schiene.

Hingegen konstatiert SCHLEICHER [14], daß es angesichts der gegenwärtigen grundlegenden "Veränderung des Bildungswesens ... überrascht ..., in welch geringem Maße sich die Elternschaft an der öffentlichen Diskussion beteiligt und daß die staatlichen In-

---

9) vgl. REICHSMINISTERIUM DES INNERN (1921, S. 820)
10) vgl. L. DIETZE (1973, S. 120-143)
11) vgl. W. BÄUERLE (1972, S. 23-24)
12) H. HECKEL: Deutsches Privatschulrecht, Berlin 1955, S. 35; zit. nach K. SCHLEICHER/A. FISCHER (1972b, S. 27)
13) K. DIEDRICH (1961, S. 1)
14) K. SCHLEICHER (1972, S. 21)

stanzen das Schulwesen noch immer im Gegensatz zum Elternhaus sehen"; diesem Ansatz folgt dann ein historischer Abriß der "bildungspolitischen und wissenschaftlichen Entwicklung der Mitbestimmungsdiskussion" [15].

Bei der folgenden Interpretation - vor allem des reformpädagogischen Ansatzes - kann es sich daher nur um einen Versuch handeln, Zeichen einer Kooperation beider Institutionen exemplarisch aufzuzeigen, um die gegenwärtigen Bestrebungen in der Diskussion um die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus besser zu verstehen; denn auch gegenwärtig noch beeinflußt das historische Gedankengut Verfasser heutiger Schulordnungen.-

Schon vor der Jahrhundertwende weist ZILLER [16] darauf hin, daß in der Schule "ohne Zusammenhang mit der Familie an keine Erziehung zu denken" sei; aber "die Gegenwart zeigt sich nicht fähig, das Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus so zu gestalten, wie es im Interesse der Schule, des Elternhauses, der sozialen Verbände, vor allem aber ... der werdenden Persönlichkeiten unbedingt erforderlich ist", wendet GAUDIG [17] ein.

Wie sich später herausstellen wird, hat diese Hypothese von GAUDIG ihre Gültigkeit nicht verloren. Zwar war man bemüht, die Kluft zwischen Schule und Elternhaus zu überbrücken und entsprechend die Gegensätze der rein kognitiven Bildungsstätte und der Charaktererziehung auszugleichen, aber vorerst "hielt sich das Gespräch zwischen Schule und Elternhaus ... noch überwiegend im Rahmen eines bloßen Geschäftsverkehrs zwischen Behörde und Publikum" [18]. Die Lehrer teilten "notwendige Beanstandungen in Leistungen oder Verhalten eines Kindes den Eltern" [19] mit, und die Eltern traten nur dann "in natürliche Beziehungen zu den Lehrern, ... wenn sie mit der Behandlung ihrer Kinder nicht zufrieden" [20] waren.

---

15) ebd., S. 26
16) T. ZILLER (1884, S. 55)
17) H. GAUDIG (1922, S. 1)
18) H. BACH (1960, S. 26)
19) ebd., S. 26
20) B. OTTO (1912, S. 108)

Diese Entwicklung wandelte sich erst in den zwanziger Jahren. Sie wurde, wie BACH [21] erklärt, im wesentlichen durch drei Impulse in Gang gebracht:

1. durch den Einbruch der Psychologie in den Bereich der Schule,
2. durch die Umstellung der Schuldidaktik und
3. durch die immer unabweislicher werdenden Forderungen nach Übernahme zusätzlicher Erziehungsfunktionen durch die Schule.

Besonders der Faktor der Psychologisierung bewirkte eine Umorientierung der Schuldidaktik, wobei es nach E. WEXBERG [22] als wenig sinnvoll galt, "das Kind an sich (als Einzelwesen, Anm. d. Verf.) zum Gegenstand psychologischer Betrachtung zu machen". Vielmehr solle nach GAUDIG [23] die Schule, "wenn sie an der Bildung der werdenden Persönlichkeit mitwirken will, den Schüler als Totalität, d. h. also auch in der Gesamtheit seiner Lebensbeziehungen, in seiner ganzen Lebensgestaltung, auffassen". Dadurch wurde die neue "Arbeitsschule" in Kontrast zur alten "Lernschule" gestellt, womit nunmehr die Förderung und Entwicklung der Persönlichkeit als auch die Selbständigkeit des Kindes im Lernprozeß im Vordergrund standen.

Trotz dieses "fruchtbaren Augenblickes" blieb die Schule noch weitgehend bloße Unterrichtsanstalt. GAUDIG [24] stellt fest, "daß die Schule das ihrige nicht leistet, liegt teils an dem Mangel, der vor allem den die Schule organisierenden Mächten zur Last fällt, teils aber auch an dem Mangel der persönlichen Energie der Lehrerschaft bei der Gestaltung der Verhältnisse von Schule und Elternhaus". Parallel zu den amtlich nahegelegten Kontaktmöglichkeiten und einem höheren Engagement der Lehrerschaft muß aber noch ein anderer Faktor treten: die aktivere Mitarbeit der Eltern. Dazu meint GAUDIG [25]: Die "Elternschaft hat zwar jetzt eine Vertretung, aber schon jetzt sieht man, daß sehr große

---

21) H. BACH (1960, S. 26)
22) WEXBERG, E.: Individualpsychologie, Leipzig 1928, S. 135-136; zit. nach H. BACH (1960, S. 27)
23) H. GAUDIG (1922, S. 4)
24) ebd., S. 1
25) ebd., S. 3

Schwierigkeiten bestehen, die Elternschaft ... zu gemeinsamem Wollen und Handeln zu bringen". PETERSEN [26] fordert daher die Eltern auf, "dieser Idee der besten kindgemäßen Erziehung und Menschenbildung halber zu helfen, Arbeit zu tun, Lasten zu tragen, Opfer aufzubringen".

GAUDIG hingegen kommt zu der Überzeugung, daß die Schule aber weit mehr Bereitschaft zur Kooperation zeigen und initiativ wirken müsse als das Elternhaus [27], da erstens deren Rechte auf schulischem Gebiet gering seien und zweitens das Interesse der Eltern an schulischen Aufgaben weitgehend ausbliebe. Dazu schreibt KROH [28]:

> Unfraglich aber erwachsen den ... Erziehungseinrichtungen ... zusätzliche Aufgaben in einer Zeit, in der die Familie in weitem Umfange in ihrer Erziehungstätigkeit versagt.

Da die Schule und die sozio-ökologischen, -ökonomischen und -kulturellen Determinanten des Elternhauses das Kind in seiner Persönlichkeitsentwicklung gleichermaßen prägen, kann es beim Kind, wenn Erziehungsinhalte und -ziele beider Erziehungspartner nicht aufeinander abgestimmt sind, zu seelischen Schäden kommen. Diese Gefahr wurde bereits von GAUDIG [29] erkannt:

> Arbeiten Schule und Elternhaus nicht in dem gleichen Sinne, so entsteht im Kopf und im Herzen des Kindes Unklarheit, Verworrenheit, Zwiespalt.

Weiterhin führt GAUDIG [30] an:

> Zur intellektuellen Schädigung kommt noch die schwerere sittliche. Das Ideal der Persönlichkeitserziehung, auf das mit aller Energie gegen alle Hemmnisse hingearbeitet werden muß, ist die gleichsinnige Arbeit von Schule und Haus.

---

26) P. PETERSEN (1972, S. 12)
27) vgl. die Forderungen der heutigen Pädagogen, z. B. HELGA RINNE; zit. nach REDAKTION "BETRIFFT ERZIEHUNG" (1973b, S. 50)
28) O. KROH (1954, S. 30)
29) H. GAUDIG (1922, S.8)
30) ebd., S. 8-9

Um die Bildungsbemühungen der Schule zu verstärken, kann das Elternhaus die Schularbeiten des Kindes unterstützen und ihm dadurch sein Mitinteresse an der Schule zeigen; ebenso kann das bei Gesprächen über die Schule und den Unterrichtsstoff zutage treten. Grundsätzlich sollten Erziehungsgrundsätze und -ziele Gegenstand von mündlichen und schriftlichen Informationen sein, die die Schule an das Elternhaus weitergibt und zur Diskussion stellt (Elternabende, Elternbriefe usw.).

Eine andere Chance zur Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus sieht GAUDIG [31] darin, gemeinsam Feste zu feiern oder zu Vortragsabenden einzuladen (Hausmusikabende):

> Wenn sich die Forderung des "Spielnachmittags" durchgesetzt hat, ist wieder eine Veranstaltung gewonnen, bei der die Eltern am Leben der Schule Anteil nehmen können ... Lehrer und Eltern im Kreise der spielenden Kinder, während des Spiels gemeinsam das kindliche Wesen beobachten, einig vor allem in der Freude am spielenden Kinde!

Auch die Schwierigkeiten, so etwas zu arrangieren, werden von GAUDIG nicht übersehen, aber wenn es nur wenige wären, die mitmachen könnten, so wäre schon viel gewonnen.

Die "offene Tür", die es den Eltern ermöglicht, den Unterricht im Schulzimmer unmittelbar mitzuerleben, hält GAUDIG [32] für wesentlich, denn der entscheidende Grund dieser Besuche sei der, "daß die Eltern mit der Arbeitsweise der Schule bekannt werden und so die Gesichtspunkte und Normen kennen lernen, nach denen sie das Urteil der Schule verstehen und ihre eigenen Beobachtungen bei der Arbeit ihrer eigenen Kinder im Hause und in der Schule richten können". Vorherige Anmeldung beim Lehrer sei selbstverständlich, dem im übrigen die Regelung solcher Besuche zufallen sollte.

"Elternwoche" oder "Besuchstage" sind nach GAUDIG [33] ähnliche Kontaktmöglichkeiten, deren Verwirklichung letztlich der einzelnen Schule überlassen werden solle.

---

31) ebd., S. 26
32) ebd., S. 29
33) ebd., S. 29

Allerdings wird betont, daß das persönliche Gespräch des Lehrers mit den Eltern bessere Möglichkeiten biete, um die individuellen Probleme und Fähigkeiten des jeweiligen Kindes direkt anzusprechen. Das könne in der Lehrersprechstunde geschehen, besser aber noch beim Besuch des Lehrers im Hause seines Schülers. Voraussetzungen für eine erfolgreiche Gesprächsführung seien ein gutes Einfühlungsvermögen in die soziale Umwelt und die verbale Ausdrucksfähigkeit des Gesprächspartners. So gebe es nach GAUDIG [34] kaum Nützlicheres als Hausbesuche, schon aus der Tatsache heraus:

> ... daß die Eltern bisweilen zu einer bestimmten Zeit das Schulhaus nicht aufsuchen können, weil die häuslichen oder die Erwerbsverhältnisse sie daran hindern.... Noch mehr aber drängt zu den Hausbesuchen des Lehrers das intensive Interesse, das die Persönlichkeitserziehung an dem Hausleben der Schüler und ihrer gesamten Lebensgestaltung nimmt.... Aber nicht nur das Örtliche bildet für die Hausbesuche den Punkt des Interesses, sondern der ganze Lebenszusammenhang, in den der Schüler innerhalb seiner Familie eingegliedert ist.

Ähnliche Postulate werden von PETERSEN zum Teil übernommen und noch erweitert. Für ihn scheiden sich Schule als Unterrichtsstätte und Schule als Erziehungsstätte deutlich am Kriterium der Elternkontakte und der Elternmitarbeit.

PETERSEN [35] möchte die Elternschaft - wie oben bereits erwähnt - in die Erziehungs- und Gemeinschaftsidee seiner Jena-Plan-Schulen eingegliedert wissen:

> Und sie zeigt sich dort recht eingeordnet, wo sie bereit ist, um dieser Idee willen, alles für die Kinder dieser Schule als einer Einheit, also nicht nur um i h r e s Kindes willen, zu tun, was in ihren Kräften steht: an Mitarbeit, Gelduntersützung, Rat, Verteidigung, persönlichen und materiellen Opfern.

In diesem Beispiel wird also vorsätzlich an die Opferfreudigkeit der Erziehungsberechtigten appelliert, und nicht nur inneres Mitgehen, sondern das direkte Mittun und -handeln erwartet; ja,

---

34) ebd., S. 45
35) P. Petersen (1972, S. 12)

ein enges Zusammenwirken beider Erziehungspartner sieht PETERSEN [36] als Selbstverständlichkeit an:

> Eltern sind mitarbeiter, wo sie sich nur einordnen können in Unterricht und Feier, in Werkstatt und Garten, auf Wanderungen und Reisen.

Zusammenfassend läßt sich feststellen, daß diese progressiven Reformpädagogen jener Zeit zwar nicht den von ihnen erhofften Durchbruch ihrer Forderungen aufweisen konnten, daß aber Kooperationsmöglichkeiten aufgezeigt wurden, die auch heute Lernbehindertenschule und Elternhaus nutzen sollten, um offener miteinander zu reden und damit zu einer miteinander abgesprochenen Erziehung des Kindes zu gelangen. Diese Gesinnungswende wurde vor allem bewirkt durch die Einflüsse der neueren Psychologie sowie durch die Umstellung der Schuldidaktik, "welche Verständnis und Mitarbeit der Eltern wünschenswert erscheinen ließe" [37].

Exakte Analysen und Begründungen der Notwendigkeit einer Zusammenarbeit fehlen allerdings ebenso wie Vor- und Nachteile sowie Schwierigkeiten der einzelnen Maßnahmen. Jedenfalls stellt GAUDIG fest [38], daß uns folgendes klar sein müsse:

> ... das Kind, die werdende Persönlichkeit gehört zwei Bildungskreisen an. Wohl ihm, wenn die Einwirkungen gleich sind; wehe ihm, wenn die Einwirkungen einander kreuzen oder einander entgegenlaufen.

---

36) ebd., S. 42
37) H. BACH (1960, S. 34)
38) H. GAUDIG (1922, S. 8)

2.1.1.2. Reformvorschläge für das deutsche Bildungswesen nach 1945

Mit dem Ende der Weimarer Republik geraten die Bemühungen um eine Elternmitsprache zunächst ins Stocken; sie werden im "Dritten Reich" abgeschafft und dem Führerprinzip untergeordnet: Gemäß den Erlassen des Reichsministeriums vom 3. April 1934 und 26. November 1937 [39] wird den Schulrektoren das alleinige Entscheidungsrecht in allen Angelegenheiten der Schule und der Zusammenarbeit der Lehrkräfte zugebilligt. Reichsinnenminister FRICK [40] fordert "den Ausschluß aller Strömungen aus dem Schulbereich, die die nationalpolitische Erziehungsaufgabe der Schule gefährden können". Die Familie wurde lediglich als ausführendes Organ der Institutionen des Nationalsozialismus betrachtet.

Nach dem II. Weltkrieg begann man im Bildungswesen in der Bundesrepublik Deutschland, an den "Status quo ante" in der Weimarer Republik anzuknüpfen. Die westlichen Besatzungsmächte - getragen von dem Gedanken der "re-education" [41] und der Demokratisierung nach westlichem Vorbild - bemühten sich im Erziehungswesen um "Abkehr vom Militarismus und Nationalsozialismus" [42] und forderten die Gründung von demokratischen Schulen, um das demokratische Engagement von Lehrern, Schülern und Eltern zu reorganisieren. Noch vor der Ratifikation unseres Grundgesetzes von 1949 hieß es in der Anweisung Nr. 53 des Kontrollrates der alliierten Kontrollbehörden vom 25. Juni 1947 [43], daß "alle Schulen größtes Gewicht auf die Erziehung zu staatsbürgerlicher Verantwortung und demokratischer Lebensweise legen ... und die Organisation der Schule selbst auf diesen Zweck" ausgerichtet und für die Wünsche der Bevölkerung offen sein solle.

---

39) vgl. K.-H. GÜNTHER et al. (1967, S. 609)
40) FRICK, W.: Kampfziel der deutschen Schule, Langensalza 1933; zit. nach K.-H. GÜNTHER et al. (1967, S. 605)
41) vgl. K.-E. BUNGENSTAB (1970)
42) L. FROESE (1969, S. 25)
43) Grundsätzliches zur Demokratisierung des deutschen Bildungswesens. Anweisung der Kontrollratsbehörde (1947); zit. nach W. SCHEIBE (1965, S. 93)

Das Elternrecht im Schulwesen der Bundesrepublik Deutschland erhält nun seine grundgesetzliche Verankerung im Artikel 6 (2), Satz 1 GG:

> Pflege und Erziehung der Kinder sind das natürliche Recht der Eltern und die zuvörderst ihnen obliegende Pflicht.

DURKHEIM [44] erklärt dazu, daß Erziehung "als eine wesentlich private und häusliche Angelegenheit aufgefaßt" werde:

> Nimmt man diesen Standpunkt ein, ist man natürlich geneigt, den Einfluß des Staates hier auf ein Minimum zu beschränken. Der Staat soll, so wird gesagt, sich darauf beschränken, als eine Hilfe und als Ersatz der Familie zu dienen. Wenn die Familien nicht in der Lage sind, ihren Pflichten nachzukommen, sollte natürlicherweise der Staat diese übernehmen.

So entsteht ein scheinbarer Widerspruch zu dem individuellen elterlichen Auftrag des GG durch Artikel 7 (1) GG: "Das gesamte Schulwesen steht unter der Aufsicht des Staates" - gleichsam eine "Enteignung" der Eltern. Diesem Widerspruch entgegnen die Autoren BARABAS et al.[45]:

> Diese Einschränkung elterlicher Freiheit kann aber dadurch kompensiert werden, daß den Eltern Einflußmöglichkeiten auf die Inhalte und die Durchführung staatlicher Erziehungsmaßnahmen eröffnet werden.

Zudem solle aus sozialen Gründen für Chancengleichheit gesorgt und die Legitimation des Staates in Erziehungssachen als Verantwortlichkeit der Gesamtgesellschaft verfassungsrechtlich gesichert werden.

Dieser Artikel unseres Grundgesetzes kann also nicht zur Legitimierung eines bildungspolitischen Machtanspruchs des Staates herangezogen werden, sondern er steht unter dem Postulat des Grundgesetzes nach einem demokratischen und sozialen Rechtsstaat - Art. 20 (1) und 28 (1) - und unter den Demokratiegeboten der Länderverfassungen.

---

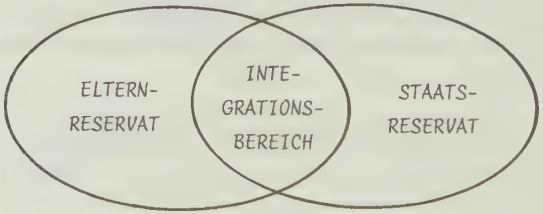
44) E. DURKHEIM (1972, S. 37-38)
45) F. BARABAS et al. (1975, S. 193)

Auch das Bundesverfassungsgericht [46] hat für den Bereich der Schule im sogenannten Förderstufenurteil aus dem Jahre 1972 ausgesprochen, daß es eine gemeinsame Erziehungsaufgabe von Eltern und Schule sei, die Persönlichkeit des Kindes zu entwickeln und heranzubilden; das Erziehungsrecht der Eltern und der Erziehungsauftrag des Staates stehen in der Schule gleichberechtigt nebeneinander:

> Die gemeinsame Erziehungsaufgabe von Eltern und Schule, welche die Bildung der einen Persönlichkeit des Kindes zum Ziel hat, verlangt ein sinnvolles Zusammenwirken der beiden Erziehungsträger.

Dies wird ebenfalls von den Kultusministern zuletzt in ihrem Beschluß vom 25. Mai 1973 ("Zur Stellung des Schülers in der Schule") gefordert [47]: "Die Schule muß den Eltern Gelegenheit zu verantwortlicher Mitarbeit geben." Er sagt allerdings nichts darüber aus, wie und auf welcher Ebene sie zu beteiligen sind.

Graphisch läßt sich die herrschende Staatsrechtslehre folgendermaßen darstellen [48]:



(begrenztes Integrationsprinzip)

---

46) Urteil des Bundesverfassungsgerichtes über die Förderstufe in Hessen vom 6. Dezember 1972; zit. nach FRANKFURTER RUNDSCHAU (1972, 16)
47) W. MICKEL (1974b, 363); vgl. ebenso K. SCHWITZKE (1974, 97-101)
48) entnommen aus A. KELL (1973, S. 55)

Darüber hinaus nehmen die Eltern ihre Mitwirkungsrechte im Rahmen der gesetzlichen Elternvertretung wahr. Durch eine Reihe von Rechtsverordnungen und Verwaltungsrichtlinien werden die Eltern an der Gestaltung des Schullebens beteiligt. Aufgrund der Kulturhoheit der Länder werden den Eltern allerdings unterschiedliche Mitwirkungs- und Mitspracherechte in den einzelnen Bundesländern eingeräumt (s. Absch. 2.1.3.3., Frage 8), doch widerspiegeln die Landesverfassungen der meisten Länder sinngemäß das in Artikel 6 (2), Satz 1 GG verankerte Elternrecht (außer in Schleswig-Holstein [49] und Niedersachsen und Hamburg [50]).

In Hessen hatte man die Notwendigkeit einer aktiven Mitbestimmung der Erziehungsberechtigten in einer demokratischen Schule, die das gesamte Unterrichtswesen einbezieht, bereits kurz nach Kriegsende 1946 verfassungsrechtlich fixiert. Die Verfassung des Landes legt in Artikel 56, Abs. 6 fest [51]:

> Die Erziehungsberechtigten haben das Recht, die Gestaltung des Unterrichtswesens mitzubestimmen, soweit die Grundsätze der Absätze 2 bis 5 nicht verletzt werden. (s. Anm. 52)

Im "Gesetz über die Mitbestimmung der Erziehungsberechtigten und den Landesschulbeirat i.d.F. vom 30. Mai 1969" (zuletzt geändert d. Gesetz vom 1.12.1975) wurde den Eltern in Hessen [53] - aber auch in Rheinland-Pfalz - die weitestgehenden Mitspracherechte aller Bundesländer bei der Gestaltung des Unterrichtswesens zugestanden. Hier haben Elternvertreter z. B. Mitwirkungsrecht bei der Unterrichtsgestaltung, soweit vom Lehrplan abgewichen wird; auch bedarf die Einführung neuer Bildungspläne der Zustimmung des Landeselternbeirates. [54]

---

49) vgl. E. STURM (1972)
50) vgl. K. DIEDRICH (1961, S. 227ff)
51) zit. nach W. MICKEL (1974b, 365)
52) Absätze 2 bis 5 umfassen: religiöse Gemeinschaftsschule, religiöse Toleranz im Unterricht, Erziehung zur "sittlichen Persönlichkeit", Vorbereitung zur "beruflichen Tüchtigkeit" und "politischer Verantwortung", "zum selbständigen und verantwortungsvollen Dienst am Volk und der Menschheit durch Ehrfurcht und Nächstenliebe, Achtung und Duldsamkeit, Rechtlichkeit und Wahrhaftigkeit", objektiver Geschichts- und Gemeinschaftskundeunterricht, keine Gefährdung des demokratischen Staates.
53) vgl. H. TSCHAMPA (1972)
54) vgl. K. SCHLEICHER (1972, S. 34-35); vgl. ebenso G. DOMMERMUTH (1974, S.149)

Ebenso wie Hessen wurde Nordrhein-Westfalen mit dem "Ersten Gesetz zur Ordnung des Schulwesens", das die "Mitwirkung der Erziehungsberechtigten an der Gestaltung des Schulwesens" vom 31. Juli 1952 zum Inhalt hatte, richtungsweisend für andere Länder [55], die teilweise erst in den 60er Jahren dementsprechende Gesetze erließen (Baden-Württemberg, Rheinland-Pfalz).

Mit Ausnahme weniger Länder blieben aber innere Schulangelegenheiten - wie Fragen der Schulleitung, Einstellung von Lehrkräften, Akteneinsicht, Unterrichtsgestaltung - uneingeschränkte Angelegenheit der Schule. Vor allem der erbittert geführte Streit um die Konfessionsschule hatte zu dieser Situation beigetragen.

So wurde zwar davon ausgegangen, schreibt SCHLEICHER [56], die Schule der demokratischen Staatsform anzugleichen und "das demokratische Engagement von Schülern, Eltern und Lehrern" zu wecken, doch die Durchführungsvorschriften machten deutlich, daß sich dieses Ziel ohne die Möglichkeiten echter Mitbestimmung aller am Schulleben Beteiligter als Scheindemokratie erweisen mußte.

Im Hinblick auf diese Situation ist es verständlich, daß in den ersten fünfzehn Jahren der Nachkriegsentwicklung der Bereich des Rechts auf freie Schulwahl [57] größeres Interesse fand und wesentlich mehr Aktivität auslöste als die Frage des elterlichen Mitbestimmungsrechts.

Obwohl sich die Kultusministerkonferenz bereits auf ihrer Sitzung vom 16./17. November 1951 dafür ausgesprochen hatte, Lehrer und Eltern gleichermaßen an der Verwaltung und Gestaltung des Schullebens zu beteiligen, gewann die Mitbestimmungsfrage erst zwei Jahrzehnte später auch im Rahmen bildungspolitischer

---

55) vgl. F. LEHMANN (1970)
56) K. SCHLEICHER (1972, S. 28)
57) vgl. L. JOCHIMSEN (1971, S. 69): Noch "1970 waren 1925, das sind 54 % aller Grundschulen von Nordrhein-Westfalen, dem größten Land der Bundesrepublik, Konfessionsschulen".

Debatten zunehmendes öffentliches Interesse. Seit der Studenten- und Schülerprotestbewegung Ende der 60er Jahre wurden die Diskussionen um eine demokratische Schule von den Parlamenten aufgegriffen, denn "auch Verbände, Kirchen und Gewerkschaften fordern seit längerem, den Raum der Mitwirkung von Eltern, Schülern und Lehrern gegenüber dem derzeitigen Zustand wesentlich zu erweitern" [58]. So führten diese Forderungen schließlich in fast allen Bundesländern [59] zu neuen Schulgesetzen und -entwürfen mit Gesetzescharakter bezüglich des Elternrechts [60], so daß MENDE [61] feststellt: "Mittlerweile gibt es eine Reihe gut durchdachter Elternbeiratsgesetze, deren ständige Fortschreibung auch von den Landesregierungen angestrebt wird."

Trotzdem hat der Bundeselternrat im September 1976 anläßlich eines Seminars zum Thema "Stand der Elternrechte im Schulwesen" die folgenden Anträge zur Beschlußfassung durch das Plenum des Bundeselternrates gestellt und im November 1976 in NÜRNBERG angenommen [62]:

> Der Bundeselternrat hat sich mit dem Stand der Elternrechte im Schulwesen befaßt. Dabei wurden die zahlreichen Neuregelungen in den Bundesländern erörtert. Die Delegierten kamen zu folgendem Ergebnis:
>
> 1) Das Elternrecht gemäß Artikel 6 GG, dessen Einzelheiten in dem sogenannten Förderstufenurteil des Bundesverfassungsgerichts vom Dezember 1972 ausgeführt sind, ist nach wie vor in keinem Bundesland voll verwirklicht.
>
> 2) Die Forderung nach wirklicher Mitbestimmung wird erneut und mit Nachdruck erhoben. Dabei wird dem Beschluß des Deutschen Juristentages 1976 zugestimmt, der die Gleichgewichtigkeit des Erziehungsanspruchs der Eltern und des Regelungsrechts des Staates betont hat.
>
> 3) In neun Bundesländern ist die Elternmitwirkung auf allen Ebenen gesetzlich geregelt. Es ist geboten, dies auch für die Eltern in Bayern und Nordrhein-Westfalen durch Gesetz zu verwirklichen. Eine Angleichung der Strukturen und des Sprachgebrauchs sollte angestrebt werden.

---

58) K. MEYNERSEN (1974a, S. 85)
59) Anm.: mit Ausnahme von Bayern und Nordrhein-Westfalen (= Verordnung)
60) vgl. F. MEYER (1973)
61) L. P. MENDE (1973, 4)
62) LANDESELTERNBEIRAT RHEINLAND-PFALZ (1977, 7)

4) Paritätisch mit Eltern, Lehrern und Schülern besetzte gemeinsame Gremien an den Schulen mit Entscheidungskompetenzen in Schulangelegenheiten haben sich bewährt und sollten weiterentwickelt werden. Der Vorsitzende sollte aus der Mitte des paritätischen Gremiums gewählt werden.

5) Der BER unterstützt die folgende Forderung des Deutschen Juristentages 1976 und macht sie sich zu eigen:

Es ist notwendig, die Entwicklung der Mitwirkungsfähigkeit von Schüler- und Elternvertretern als besondere Bildungsaufgabe zu begreifen und dementsprechend systematisch und auf breiter Grundlage durch Kommunen, Schulverwaltungen und freie Bildungsträger zu fördern.

Und auf dem 51. Deutschen Juristentag 1976 faßte die Abteilung "Schule im Rechtsstaat" die folgenden Beschlüsse [63]:

I. Organisationsprinzipien

1. Der Parlaments- und Gesetzesvorbehalt muß im Schulrecht aus Gründen des Demokratie-, Sozial- und Rechtsstaatsprinzips sowie zur Konkretisierung der Grundrechte bei allen wesentlichen Schulangelegenheiten stärker als bisher verwirklicht werden. Je wesentlicher eine schulische Angelegenheit ist, um so bestimmter muß die normative Aussage des Gesetzgebers sein. Seiner Regelung bedürfen zumindest:

   1.1. die Bildungs- und Erziehungsziele der Schule

   1.2. der allgemeine Lernzielkatalog

   1.3. der Fächerkatalog

   1.4. die organisatorische Grundstruktur der Schule, Schularten und Bildungsgänge, Mitbestimmung von Eltern und Schülern, Schülerselbstverwaltung

   1.5. die "statusbildenden Normen", die den Schüler betreffen, die Schulaufnahme, die Schulverweisung, Schuldauer einschl. Versetzung, Prüfungsanforderungen einschl. Prüfungsverfahren und Bewertung von Prüfungsleistungen, Disziplinarmaßnahmen.

2. Das Sozialstaatsprinzip begründet die staatliche Grundverantwortung für das Vorhandensein eines leistungsfähigen Schulwesens, das auch alle behinderten Kinder einbeziehen muß. Eine sozialverpflichtete Bildungspolitik der Länder und des Bundes muß dem weiterhin Rechnung tragen. In besonderen Fällen sind Einzelheiten der Fortentwicklung des Bildungswesens auch unmittelbar aus dem Sozialstaatsprinzip herleitbar.

---

63) ebd., 8-9

3. Dem freiheitlichen Charakter der demokratischen Grundordnung des Grundgesetzes entspricht im Schulbereich ein partizipatorisches Grundmuster der Schulordnung (Beteiligung von Schülern, Eltern, Lehrern). Die Mitwirkungsrechte der Beteiligten sind begrenzt durch den Vorrang der Willensbildung der Allgemeinheit in der Form von Parlamentsgesetzen und die Pflicht des Staates, die Bildungseinheit zu wahren. Es ist notwendig, die Entwicklung der Mitwirkungsfähigkeit von Schüler- und Elternvertretern als besondere Bildungsaufgabe zu begreifen und dementsprechend systematisch und auf breiter Grundlage durch Kommunen, Schulverwaltungen und freie Bildungsträger zu fördern.

4. Die heutige Form der Bundesstaatlichkeit wird wesentlichen Teilen des Schulwesens hinreichend gerecht.

   Hingegen ist weiter zu untersuchen, wie - auch durch rechtliche Maßnahmen - die Koordination von Bund und Ländern in den Bereichen der Berufsausbildung und der Elementarerziehung verbessert werden kann.

5. Die Aufgaben der kommunalen Gebietskörperschaften in Schulangelegenheiten gehören zum Kernbereich kommunaler Selbstverwaltung. Sie sind zu erhalten und zu stärken, weil sie der erforderlichen Verankerung des öffentlichen Schulwesens in der örtlichen Gemeinschaft Rechnung tragen.

II. Grundrechte

6. Als "Recht auf Bildung" ist durch den einfachen Gesetzgeber insbesondere zu konkretisieren:

   6.1. ein Recht auf gleiche Chancen bei der Entfaltung der Persönlichkeit des Kindes im Sinne sachgerechter Behandlung. Dazu gehören sowohl ein Differenzierungsverbot nach der Herkunft wie ein Differenzierungsgebot nach Eignung und Interessen;

   6.2. ein Recht auf gleiche Chance bei der Ausbildungswahl im Sinne fairer Zugangsgleichheit zu den vorhandenen Bildungseinrichtungen nach individueller Eignung und im Rahmen der vorhandenen Kapazitäten.

7. Das primäre Grundrecht in der Schule ist dasjenige des Kindes auf freie und menschenwürdige Entfaltung seiner Persönlichkeit. Die im Grundgesetz und in den Landesverfassungen enthaltenen Ansätze zu einem Grundrecht des Kindes und der Eltern auf eine tolerante Schule im Sinne einer Rücksichtnahme der inneren Schulgewalt gegenüber der Pluralität der Kinder- und Elternauffassungen sollten einen deutlichen normativen Ausdruck finden.

8. Bei der Gestaltung der Lehrinhalte müssen auch im Rahmen von parlamentarischen Mehrheitsentscheidungen die Prinzipien der Offenheit und Pluralität beachtet, den Grundrechten der Betroffenen Raum gegeben und insbesondere den sozialen, politi-

schen und religiösen Minderheiten eine Chance zur Wahrnehmung ihrer Entfaltungsrechte in der öffentlichen Schule belassen werden.

9. Bei allen Schulmaßnahmen ist zu berücksichtigen, daß Grundgesetz und Landesverfassungen schulische und elterliche Erziehungsrechte im Schulbereich grundsätzlich gleichberechtigt nebeneinander stellen. Sie bedürfen der gegenseitigen Verständigung.

   Neben der im Vordergrund stehenden individuellen Wahrnehmung des Elternrechts empfehlen sich Stärkungen der kollektiven Wahrnehmung allgemeiner Interessen der Eltern in den Grenzen des Vorranges der parlamentarisch-demokratischen Willensbildungsregeln.

III. Empfehlung zur Förderung des Bildungsrechts und der Bildungsverwaltung

10. Die öffentlichen Bildungsverwaltungen - von der Ministerialebene bis zu den einzelnen Schulen - müssen aus rechtsstaatlichen Gründen heutigen Erkenntnissen der Bildungsverwaltungswissenschaft entsprechend organisiert und personell ausgestattet werden.

11. Das Bildungsrecht ist als Studienfach in die Studienordnungen für Lehrer aller Schulstufen aufzunehmen.

12. Zur bundesweiten Förderung eines hinreichend koordinierten Schulrechts sollte eine Kommission "Deutsches Schulrecht" berufen werden, die Musterentwürfe erarbeitet.

2.1.2. Begründung und Ziele einer notwendigen Elternmitwirkung in der Lernbehindertenschule

Bisher ist es der lernbehinderten-pädagogischen Forschung nicht gelungen, befriedigende Ergebnisse vorzuweisen, Lernbehinderung auf monokausalem Wege zu erklären.[64] Dennoch bewirkten die Ergebnisse der Milieu-, Sprach- und Sozialisationsforschung aus den Erkenntnissen der angelsächsischen Forschung, daß der Familie als frühkindlicher "Sozialisationsagentur" zunehmend größere Aufmerksamkeit gewidmet wurde. Dabei setzte sich seit Ende der 60er Jahre die Auffassung durch, daß bei einem multifaktoriellen Ursachenverständnis von Lernbehinderung die Schulleistungen wesentlich von den sozio-ökonomischen Faktoren und von "Umwelteinflüssen", die mit der sozialen Schichtung zusammenhängen, abhängig sind. Der Zusammenhang zwischen Schulleistung und Elternhaus läßt sich in wenigen Worten so darstellen [65]:

> Die Intelligenz, wobei mit Intelligenz nicht die angeborene Fähigkeit gemeint ist, sondern "the all-round ability or mental efficiency with children or adults display in every-day life, at school or at work" wird beeinflußt durch die Umgebung, in der das Kind aufwächst. Die Intelligenz korreliert mit den Schulleistungen. Noch mehr aber hängen die Schulleistungen von Umweltfaktoren ab.

Die Ursachen für Beziehungen zwischen den sozio-ökonomischen Determinanten unterprivilegierter Eltern und dem geringen Schulerfolg der Lernbehindertenschüler werden vor allem zurückgeführt auf [66]:

1. mangelndes Bildungsinteresse aufgrund geringer Informiertheit der Eltern,
2. bildungsabgewandte Einstellungen und Verhaltensweisen der Eltern,
3. geringes Anregungspotential des Milieus für die geistige Entwicklung des Kindes,
4. unzureichende Berücksichtigung der Sprachgewandtheit der "Unterschicht" von der Schule.

---

64) vgl. W. R. WILMS (1976, S. 102)
65) E. FRAZER, zit. nach RITA BAUR (1972, S. 94)
66) vgl. H.-G. ROLFF (1973); vgl. ebenso K. SCHLEICHER (1972, S. 29ff): hier findet sich eine Zusammenfassung des gegenwärtigen Forschungsstandes.

Daraus ergibt sich das vorrangige Ziel, die gesellschaftlich benachteiligten Sonderschüler besser zu fördern, Defizite auszugleichen und die Chancenungleichheit intensiver abzubauen.[67] Aufgabe der Sonderschule ist es demnach, "Sozialisationsdefizite" früh zu erkennen und systematisch zu kompensieren. Andere pädagogische Ziele wären z. B. auch der Aufbau eigenständiger Lernmotivationen, die Fähigkeit, Lernprozesse nach eigenen Bedürfnissen und Interessen selbständig zu gestalten und die Möglichkeit emotionalen Lernens und Handelns.

Zur Erfüllung dieser Zielvorstellungen bedarf es eines engen Kontaktes zum Elternhaus, um die Eltern dieser Schüler zu befähigen, das häusliche "Erziehungsklima" zu verbessern und um den Kindern individuellere Aufstiegschancen zu ermöglichen. Die so verstandene Elternarbeit kann einerseits Einzelfallhilfe sein, die vom SfL angeregt wird, sie muß andrerseits aber auch politische Arbeit sein, womit der Emanzipationsprozeß gefördert wird und die Eltern lernen, "'ihre Sache' weitgehend selbst in die Hand zu nehmen", wie WILMS [68] es versteht. Auf jeden Fall müssen die Erziehungsvorstellungen der Lernbehindertenschule und des Elternhauses aufeinander abgestimmt werden, damit sich das Kind zu einer Persönlichkeit entwickeln kann.

Bei all diesen Überlegungen sollte nach Meinung von WILMS [69] durchaus ein enger Zusammenhang zwischen der Arbeit mit den Eltern und dem Unterricht der Schüler in den Fächern Sozialkunde, Gesellschaftslehre oder Gemeinschaftskunde bestehen, damit die Schüler auf eine spätere Zusammenarbeit vorbereitet sind und nicht in die Rolle der Unterlegenen gedrängt werden. Ähnlich argumentiert auch MEYNERSEN [70], wenn er schreibt:

> Der Schüler wird besser auf die vielfältigen Situationen des Lebens vorbereitet und findet leichter einen eigenen Standort unter mehreren möglichen Normen, Haltungen und Einstellungen, wenn die unterschiedlichen Positionen in unserer Gesellschaft von Anfang an bei

---

67) vgl. O. KAMPMÜLLER (1964, S. 79-80)
68) W. R. WILMS (1976, S. 102)
69) ebd., S. 102
70) K. MEYNERSEN (1974a, S. 84)

> der Unterrichtsplanung mit ins Spiel gebracht werden. Die Personen, die diese unterschiedlichen Standorte verkörpern und gleichzeitig vom Unterricht in erster Linie betroffen sind - Eltern, Schüler und Lehrer -, sollten daher (am Schulgeschehen, Anm. d. Verf.) ... beteiligt werden.

Antworten auf viele grundsätzliche Fragen müssen also von Eltern und SfL gemeinsam erarbeitet werden. Einzige Voraussetzung: die Bereitschaft zum Mitdenken und -handeln auf beiden Seiten! Das aber verlangt, daß die SfL Verantwortung übernehmen; und Eltern, die die Chance zu Einstellungs- und Verhaltensänderungen in diesem Sinne hätten, könnten eine Gewähr dafür sein, daß die Reform der Lernbehindertenschule bezüglich der Zusammenarbeit von Eltern und SfL sich nicht bloß auf funktionale Verbesserungen der unterrichtlichen Prozesse beschränken würde.-

Doch nicht nur die Bedeutung der vermittelnden Funktion der Lernbehindertenschule weist den Eltern eine immer wichtigere Rolle innerhalb der Zusammenarbeit mit SfL zu, sondern auch ihr Stellenwert als Beteiligte in einer der wichtigsten Institutionen im Gesellschaftssystem im Sinne einer Demokratisierung. 1969 kündigte der ehemalige Bundeskanzler BRANDT in seiner Regierungserklärung an [71]:

> Wir wollen mehr Demokratie wagen. Mitbestimmung, Mitverantwortung in den verschiedenen Bereichen unserer Gesellschaft werden eine bewegende Kraft der kommenden Jahre sein. Wir wollen eine Gesellschaft, die mehr Freiheit bietet und mehr Verantwortung fordert.

Demokratisierungsvorhaben können aber, wie der frühere hessische Kultusminister v. FRIEDEBURG [72] verdeutlicht, nicht "auf dem Erlaßwege angeordnet werden. Sie müßten selbst das Ergebnis eines demokratischen Prozesses sein, wenn sie nicht schon in ihrer Entstehung die Strukturen spiegeln sollen, die es zu überwinden gilt". Im Hamburger Bildungsbericht [73] wird z. B. betont, daß

---

71) W. BRANDT, zit. nach R. SCHÄFER/E. SCHOOFS (1974, 121)
72) L. v. FRIEDEBURG (1970, S. 262)
73) vgl. Bildungsbericht der Freien und Hansestadt Hamburg 1970, S. 43, zit. nach K. SCHLEICHER (1972, S. 21)

der Prozeß der Schulreform stärker als in anderen staatlichen Bereichen von einem weitgehenden Einverständnis der Eltern, Lehrer und Schüler abhängig sei, und dieser Prozeß auch nur in einem sich durch demokratische Strukturen auszeichnenden Bildungswesen erreicht werden könne. Deshalb ist nach BELOW [74] "Demokratisierung der Schule ... nicht denkbar ohne Mitbestimmung der Eltern".

Es kann nicht Aufgabe dieser Untersuchung sein, die unterschiedlichen Inhalte und Vorstellungen des Terminus "Demokratisierung" zu definieren; Demokratisierung soll hier aber nicht nur als ein Prozeß verstanden werden, in dem Mehrheitsentscheidungen fallen, sondern in dem auch demokratische Werte selbst in höherem Maße realisiert werden sollen - wie Rechtssicherheit, soziale und ökonomische Gleichheit, Chancengleichheit im Bildungssystem.[75] Auch soll die persönliche Mitarbeit sowie die "denkende" und sich verantwortlich wissende Persönlichkeit kultiviert werden.

In welcher Verflechtung die Forderung nach Demokratisierung und Mitwirkung im Schulbereich zu sehen ist, geht auch aus dem der Kommission zur Untersuchung von Fragen der Demokratisierung und Mitwirkung in Schule und Hochschule zugrundegelegten Mandat hervor [76]:

> Mitwirkung im Bildungswesen trägt dazu bei, daß demokratische Rechte in allen Lebensbereichen ausgeübt und erfahren werden. Die innere Reform des Bildungswesens im Sinne verstärkter Mitwirkung hat daher große Bedeutung für die gesamte soziale, kulturelle und wirtschaftliche Entwicklung. In der Schule begegnen junge Menschen zum ersten Mal der Gesellschaft außerhalb des engeren Familienkreises. In der Schule sollen daher vom ersten Schuljahr an alle Beteiligten so zusammenwirken, wie es später in der Gesellschaft notwendig ist. Daher muß die Schule in ihren Arbeitsformen und in ihrer Struktur nach den Prinzipien einer demokratischen Gesellschaft organisiert sein.

Unser Rechtsstaat lebt also davon, daß die von Entscheidungen Betroffenen an der Gestaltung der Schule mitwirken und mitbestim-

74) P. BELOW (1974, S. 244)
75) vgl. D. GOLDTSCHMIDT (1973, S. 88ff)
76) ebd., S. 11

men können. "Dabei verstehen wir unter Mitbestimmung vorläufig einmal allgemein verschiedene Verfahren der Beteiligung an Entscheidungsprozessen sowie der Kontrolle und Kritik an Entscheidungen durch die Mitglieder der Institution Schule." [77] "Allerdings darf der geordnete Ablauf des Unterrichts", wie MEYNERSEN[78] es schildert, "dadurch nicht beeinträchtigt werden. Zugleich muß die Verantwortung für die Schule letztlich beim Kultusminister und beim Landtag bleiben. Denn der Kultusminister ist dem Parlament - also den gewählten Vertretern des Volkes - gegenüber verantwortlich."

Wenn Elternarbeit die lebendige Partnerschaft mit den SfL und die Erziehungs- und Bildungsarbeit in der Lernbehindertenschule fördern soll, so muß erstens noch mehr Verständnis für die Rolle des jeweiligen Partners in der Schule gefunden werden: also entweder des SfL oder der Elternschaft. Zweitens sollten die Eltern bei der Suche nach Rat zunächst Kontakte mit dem Klassenlehrer und dem Klassen- oder Schulelternbeirat aufnehmen, bevor sie sich an höhere Stellen (Landeselternbeirat, Kultusminister) wenden. Denn die Möglichkeit der Eltern, für eine Verbesserung der Schulsituation ihrer Kinder zu sorgen, beginnt zunächst in der jeweiligen Klasse. Dort sind die von den Eltern gewählten Elternbeiräte die gesetzlich vorgeschriebenen Einrichtungen mit dem Ziel, die Anliegen der Elternschaft mit dem SfL und der Schulleitung zu klären. Nur den Elternbeiräten gegenüber sind auch die Schulleitungen und -behörden zu Informationen und Auskünften verpflichtet, welche die ganze Klasse, eine Schulstufe oder die gesamte Schule betreffen.

Natürlich hängt der Erfolg der Elternarbeit auch weitgehend von der Wahl der richtigen Elternvertreter ab. Dieses Amt erfordert neben der inneren Verpflichtung viel Zeit und Mühe, wenn der Klassenelternvertreter seine Aufgabe gewissenhaft ausführen will. Wichtig erscheint es auch, daß die Mitglieder des Elternbeirats Zivilcourage besitzen und es auch wagen, eine Position zu behaup-

77) A. KELL (1973, S. 59)
78) K. MEYNERSEN (1974a, S. 83-84)

ten und durchzusetzen. Diese Aspekte verursachen wahrscheinlich der Lernbehindertenschule die größten Schwierigkeiten, wenn zu Mitgliedern des Elternbeirates aus der sozial niedrigen, homogenen Struktur dieser Schule Persönlichkeiten gefunden werden sollen, die willens und in der Lage sind, die aufgebürdete Verantwortung zu tragen.

Das weit verbreitete Desinteresse der Eltern, ein solches Amt zu bekleiden und etwas daraus zu machen, liegt sicherlich auch daran, daß sich die Eltern über ihre Aufgaben und vor allem über ihre Rechte in der Lernbehindertenschule nicht klar sind. Zudem sind die Rechte der Eltern unterschiedlich geregelt und im Detail kaum zu überschauen. Es gibt keine systematische Vorbereitung und Einübung der Eltern zur Wahrnehmung ihrer Rechte.

Aus diesem Grunde wird die Arbeit der Schul- und Klassenelternbeiräte von den Landeselternbeiräten und dem Bundeselternrat mit Nachdruck gefördert. Vornehmlich der Bundeselternrat hat sich der Arbeitsbedingungen angenommen, unter denen die Eltern an den Schulen mitarbeiten sollen. In einem Seminar des Bundeselternrates (BER), das am 5./6. Oktober 1973 in BONN unter Leitung seines Vorsitzenden TISCHBEIN [79] stattfand, wurden unter dieser Zielsetzung erstmals Empfehlungen zur Elternmitbestimmung formuliert. Darin kommt die Absicht zum Ausdruck, allen Eltern die Erziehungsverantwortung bewußt zu machen und sie zu ermutigen, ihre Mitverantwortung für die Gestaltung der Schule anzunehmen und auszuüben:

> Elternbildung soll elterliche Erziehungsverantwortung bewußt machen, die Eltern befähigen, ihr Recht auf Mitwirkung und Mitbestimmung auszuüben und Organe zu unterhalten, in denen sich die Elternarbeit vollzieht.

---

79) BUNDESELTERNRAT (1976, 16-17)

2.1.3. Gegenwärtiges Elternrecht

2.1.3.1. Bereits gegebene allgemeine Elternrechte

Damit Eltern und SfL sich zu einer sinnvollen Zusammenarbeit treffen können, müssen die Rechte der Eltern auf allgemeiner Ebene bekannt sein. Aber noch immer sind die Eltern, wie MENDE[80] feststellt, "über ihre Rechte und Pflichten nicht informiert und besitzen keine Informationsquellen, um sich ständig weiterbilden zu können, mitunter sogar weil ihnen Informationen bewußt vorenthalten werden".

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit kann auf die Nuancen der Elternmitbestimmungsrechte nicht näher und ausführlich eingegangen werden, da diese je nach Engagement der Eltern und je nach Aufgeschlossenheit der Schulbehörden in den einzelnen Bundesländern noch weitergehende Rechte und Möglichkeiten aufweisen. In der Regel reichen allerdings Kenntnisse bestimmter Grundsätze der elternrechtlichen Bestimmungen aus, um in Zusammenarbeit auch in subtilen Rechtsfragen sich weiterzuhelfen. Dazu stellt das Bundesverfassungsgericht[81] fest:

> Die gemeinsame Erziehungsaufgabe von Eltern und Schule ... läßt sich nicht in einzelne Kompetenzen zerlegen, sie ist in einem sinnvoll aufeinander bezogenen Zusammenwirken zu erfüllen.

Unternimmt man den Versuch, eine allgemeingültige Begriffsbestimmung des Terminus "Elternmitbestimmungsrecht" zu finden, so stößt man auf komplexe Schwierigkeiten, da Art und Extensität des Elternrechts in den einzelnen Bundesländern unterschiedlich kommentiert sind. Abgesehen von der Quantität von Rechtssätzen in Grundgesetz, Landesverfassungen, Schulgesetzen, ausführenden Verordnungen, Richtlinien und Erlassen der Kultusministerien und Rundschreiben der Schulbehörden sind neuere Mitbestimmungsregelungen für die Schule entweder vor kurzem verabschiedet worden oder befinden sich noch in der parlamentarischen Beratung.

---

80) L. P. MENDE (1973, 4)
81) zit. nach K. MEYNERSEN (1974a, S. 18)

Als Schwierigkeit kommt hinzu, daß z. B. Bayern für jede Schulform und nur bis zur Schulebene ganz unterschiedliche Elternmitwirkungsrechte kennt. "Schon deshalb sind Versuche, das in der Bundesrepublik geltende Elternrecht vollständig zu sammeln und wissenschaftlich voll zu durchdringen, bislang noch nicht geglückt", wie MEYNERSEN [82] feststellt. Und erst Anfang 1978 hat der Bundeselternrat einen Forschungsauftrag vergeben, der den Vergleich der Elternmitwirkungsmöglichkeiten in allen Bundesländern auf den neuesten Stand bringen soll; die Veröffentlichung wird aber voraussichtlich erst im Laufe des Jahres 1979 erfolgen können.

Trotzdem soll in diesem Unterabschnitt versucht werden, die Darstellung der Pflichten der Schule im Vergleich zu jenen Rechten thesenartig zu verdeutlichen, die unabhängig vom jeweiligen Bundesland die Eltern auf jeden Fall besitzen. Dabei wird unterstellt, daß die Realität des Alltages im Positiven wie im Negativen anders aussehen kann.

Da als Spezificum der Sonderschule auch die Einweisung in die Lernbehindertenschule das Elternrecht berührt, wird den Eltern das Recht der Mitsprache in allen Bundesländern eingeräumt [83]:

> Wird den Eltern die Mitwirkung innerhalb des Umschulungsverfahrens versagt, so wird die Überweisung des Schülers zur Sonderschule als Rechtsakt anfechtbar.

Allerdings betont HEVEKERL [84], daß dieses Mitsprache- bzw. Mitwirkungsrecht keine M i t b e s t i m m u n g umfasse, sondern lediglich "den Anspruch der Eltern, rechtzeitig von der Absicht einer Überweisung ihres Kindes zur Sonderschule in Kenntnis gesetzt zu werden, zum anderen das Recht der Erziehungsberechtigten, daß sie sich im Hinblick auf diese schulische Sondermaßnahme zu Gehör bringen können".

---

82) ebd., S. 63
83) K.-H. HEVEKERL (1965, 248)
84) ebd., 249-250

Im folgenden sollen die Generalia aufgeführt werden [85]:

Rechte der Eltern

- Recht auf Information und Beratung, auf Kritik, Mitwirkung und Mitsprache bei der Gestaltung von Erziehung und Unterrichtung;
- Recht des Kindes auf angemessene Bildung;
- Recht des Kindes auf freie Entfaltung, auf Achtung seiner Menschenwürde, auf Gesundheit und auf soziales Wohlbefinden;
- Recht auf Anhörung;
- Recht auf Abänderung bestimmter Unzulänglichkeiten (Lehrermangel, Raumbeschaffung, Vernachlässigung von musischen und sportlichen Aktivitäten);
- Information über Lehrmethoden, Lernziele, Unterrichtsstoff und Lehrbücher;
- Recht auf Information durch den Lehrer über das Verhalten des Kindes;
- Recht, über den Unterricht und das Verhalten des Lehrers im Unterricht informiert zu werden;
- Recht auf Erläuterung der Maßstäbe, nach denen das Kind in Verhalten und Leistung vom Lehrer beurteilt wird.

Pflichten der Schule

- Pflicht, den Bildungsauftrag zu erfüllen, auf den sich die Kultusminister der Länder in einer gemeinsamen Entschließung geeinigt haben;
- Verpflichtung, alle Eltern möglichst umfassend zu informieren und darüber hinaus zu beraten;
- Verpflichtung, den Schüler zu Freiheit und Demokratie, zu Toleranz, Achtung vor der Würde der anderen Menschen und Respekt vor anderen Überzeugungen zu erziehen;
- Pflicht, Wissen, Fertigkeiten und Fähigkeiten zu vermitteln, zu selbständigem kritischem Urteil, eigenverantwortlichem Handeln und schöpferischer Tätigkeit zu erziehen;
- Verpflichtung, eine friedliche Gesinnung im Geiste der Völkerverständigung zu wecken und die ethischen Normen ihrer kulturellen und religiösen Werke verständlich zu machen;
- Verpflichtung, über die Bedingungen der Arbeitswelt zu orientieren;
- Verpflichtung, Bereitschaft zu sozialem Handeln und zu politischer Verantwortlichkeit zu wecken.

---

85) vgl. F. LEHMANN (1970); vgl. ebenso M. FURIAN (1976) und W. MICKEL (1974b)

2.1.3.2. Elternrecht in Baden-Württemberg

Ehe versucht werden soll, das Elternrecht in allen deutschen Bundesländern gegenüberzustellen, soll ein Überblick über den Stand des Elternrechts in Baden-Württemberg gegeben werden, wie er sich nach der vorliegenden einschlägigen Literatur darbietet.

Diese Vorgehensweise erscheint aus drei Gründen gerechtfertigt: Erstens ist der Verfasser dieser Untersuchung seit mehreren Jahren an einer Lernbehindertenschule in diesem Bundesland als SfL tätig und verfügt somit über fundierte Erfahrungen der Elternarbeit in Baden-Württemberg; zweitens würde es den Rahmen dieser Arbeit sprengen, für alle elf Bundesländer das Elternrecht ausführlich darzustellen und drittens ist dieses Bundesland seit Inkrafttreten des lange und heiß diskutierten neuen Schulgesetzes (SchG) vom 23. März 1976 i.d.F. vom 1. August 1976 (GesBl. für BW 1976, S. 410) federführend in der Frage des Elternmitbestimmungsrechtes für alle anderen Bundesländer, was auch der Bundeselternrat im September 1976 durch folgenden Antrag zur Beschlußfassung durch das Plenum des Bundeselternrates (BER) unterstrich [86]:

> Der BER empfiehlt die Übernahme der in § 55 des Schulgesetzes für Baden-Württemberg vom 23.3.1976 getroffenen Regelung bezüglich der Mitwirkung der Eltern im Schulwesen, soweit nicht verfassungsrechtliche Landesregelungen dem entgegenstehen.

Das im Grundgesetz verankerte Elternrecht ist die Grundlage für die Mitsprache- und Mitwirkungsansprüche von Eltern auch in der Lernbehindertenschule. Vom natürlichen Recht der Eltern, die Erziehung und Bildung ihrer Kinder mitzubestimmen, sollte nach Artikel 15 der Verfassung des Landes Baden-Württemberg vom 11. November 1953 (GesBl. 173) auch bei der Gestaltung des Erziehungs- und Schulwesens ausgegangen werden [87]:

---

86) LANDESELTERNBEIRAT RHEINLAND-PFALZ (1977, 8)
87) zit. nach F. LEHMANN (1970, S. 56)

> (2) Das natürliche Recht der Eltern, die Erziehung und Bildung ihrer Kinder mitzubestimmen, muß bei der Gestaltung des Erziehungs- und Schulwesens berücksichtigt werden.

Weiter heißt es in Artikel 17:

> (4) Die Erziehungsberechtigten wirken durch gewählte Vertreter an der Gestaltung des Lebens und der Arbeit der Schule mit. Näheres regelt ein Gesetz. [88]

Daraus leitet DIETZE [89] in verschiedenen Gutachten ein mit Lehrern und Eltern paritätisches Mitbestimmungsrecht ab:

> Die Einrichtung von gemeinsamen - aus gewählten Vertretern der Eltern, der Schüler und der Lehrer bestehenden - Ausschüssen in den Schulen mit Entscheidungsbefugnis ist nicht nur verfassungsrechtlich unbedenklich, sondern sogar von Zweck und Aufgabe der Schule, den Erkenntnissen der Bürokratieforschung, der modernen Pädagogik, den Grundrechten der Beteiligten und der Verfassungsordnung des demokratischen Staates her dringend geboten.

Aber erst über ein Jahrzehnt später nach der Garantie der Landesverfassung bezüglich der Mitsprache- und Mitwirkungsansprüche von Eltern in den Schulen wurde 1966 das Elternrecht in Baden-Württemberg durch die "Verordnung des Kultusministeriums über Elternbeiräte, Gesamtelternbeiräte, den Landeselternbeirat sowie die Klassen-, Fachgruppen-, Abteilungs- und Schulpflegschaften

---

88) Das Gesetz, das das Nähere über die Elternmitwirkung bestimmt, ist das "Gesetz zur Vereinheitlichung und Ordnung des Schulwesens in Baden-Württemberg (Schulverwaltungsgesetz)" = GesBl. 1964, S. 235, geändert durch Gesetz vom 29. März 1966 = GesBl. S. 47, geändert durch Gesetz vom 23. März 1976 ("Schulgesetz") i.d.F. vom 1. August 1976;
sowie die zu diesem Gesetz vom Kultusministerium erlassenen Ausführungsbestimmungen ("Elternbeiratsverordnung") = GesBl. BW 1966, S. 247, geändert durch die Verordnungen vom 19. April 1973 = GesBl. S. 163, geändert durch Verordnungen vom 15. November 1974 = GesBl. S. 487, geändert durch Verordnungen vom 8. Juni 1976;
Vorläufige Schulordnung über den Gemeinsamen Ausschuß im Amtsblatt des Kultusministeriums "Kultus und Unterricht" 1970, S. 945;
Vorläufige Konferenzordnung = Kultus und Unterricht 1970, S. 937;
(Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens = Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder in der BRD vom 16. März 1972)

89) L. DIETZE (1970, S. 34)

an öffentlichen Schulen (Elternbeiratsverordnung)" vom 8. Juni 1976 geregelt; dabei gelten für die Bildung von Elternbeiräten sowie Klassen- und Schulpflegschaften an Sonderschulen auch die Verordnungen der "Elternbeiratsverordnung" laut § 28 sinngemäß.

Nach dem neuen Schulgesetz vom 23. März 1976 i.d.F. vom 1. August 1976 unterscheidet die organisatorische Gliederung zwischen Klassenpflegschaft, Elternbeirat, Schulkonferenz, Gesamtelternbeirat, Landeselternbeirat und überörtlichen Arbeitskreisen:

a) Klassenpflegschaft

Die Klassenpflegschaft (SchG § 56) besteht aus den Eltern der Schüler einer Klasse und den Lehrern, die in dieser Klasse unterrichten; Vorsitzender der Klassenpflegschaft ist der gewählte Klassenelternvertreter, stellvertretender Vorsitzender ist der Klassenlehrer. Die Klassenpflegschaft soll der vertrauensvollen Zusammenarbeit der Eltern und Lehrer in der gemeinsamen Erziehungsverantwortung dienen. Sie ist der Ort, an dem sich Schule und Elternhaus am unmittelbarsten begegnen und sich über die Erfahrungen und Probleme, die sich aus der Arbeit in der Klasse für Lehrer, Eltern und auch Schüler am intensivsten ergeben, gegenseitig informieren und beraten können.

b) Elternbeirat

Wie an jeder öffentlichen Schule des Landes so gibt es auch an den Lernbehindertenschulen einen Elternbeirat (SchG § 57 und Verordnung des Kultusministeriums für Elternvertretungen und Pflegschaften an öffentlichen Schulen - "Elternbeiratsverordnung" - vom 8. Juni 1976, K.u.U. 1976, S. 1127). Zu Beginn eines jeden Schuljahres wählen die Eltern der Schüler jeder Klasse aus ihrer Mitte den Klassenelternvertreter sowie dessen Stellvertreter in den Elternbeirat der Schule. Alle gewählten Klassenelternvertreter zusammen bilden den Elternbeirat. Die Elternbeiratsmitglieder wählen aus ihrer Mitte einen Vorsitzenden und seinen Stellvertreter.

Die Rechte des Elternbeirats ergeben sich aus § 57 SchG:

> (1) Der Elternbeirat ist die Vertretung der Eltern der Schüler einer Schule. Ihm obliegt es, das Interesse und die Verantwortung der Eltern für die Aufgaben der Erziehung zu wahren und zu pflegen, der Elternschaft Gelegenheit zur Information und Aussprache zu geben, Wünsche, Anregungen und Vorschläge der Eltern zu beraten und der Schule zu unterbreiten, an der Verbesserung der inneren und äußeren Schulverhältnisse mitzuarbeiten und das Verständnis der Öffentlichkeit für die Erziehungs- und Bildungsarbeit der Schule zu stärken. Er wird von Schule und Schulträger beraten und unterstützt.

Über die Aufgaben des Elternbeirats enthält derselbe Paragraph folgende Angaben:

> Im Rahmen seiner Aufgaben obliegt es dem Elternbeirat insbesondere
>
> 1. die Anteilnahme der Eltern am Leben und an der Arbeit der Schule zu fördern;
> 2. Wünsche und Anregungen aus Elternkreisen, die über den Einzelfall hinaus von allgemeiner Bedeutung sind, zu beraten und an die Schule weiterzuleiten;
> 3. das Verständnis der Erziehungsberechtigten für Fragen des Schullebens und der Unterrichtsgestaltung sowie der Erziehungsberatung zu fördern;
> 4. für die Belange der Schule beim Schulträger, bei der Schulaufsichtsbehörde und in der Öffentlichkeit einzutreten, soweit die Mitverantwortung der Eltern es verlangt;
> 5. an der Beseitigung von Störungen der Schularbeit durch Mängel der äußeren Schulverhältnisse mitzuwirken;
> 6. bei Maßnahmen auf dem Gebiet des Jugendschutzes und der Freizeitgestaltung, soweit sie das Leben der Schule berühren, mitzuwirken;
> 7. Maßnahmen, die eine Erweiterung oder Einschränkung der Schule oder eine wesentliche Änderung ihres Lehrbetriebs bewirken, zu beraten; dazu gehört auch die Änderung des Schultyps, die Teilung einer Schule oder ihre Zusammenlegung mit einer anderen Schule sowie die Durchführung von Schulversuchen.

Diese Regelungen des neuen Schulgesetzes von 1976 haben sich im Vergleich zum alten Schulverwaltungsgesetz (s. Anm. 88, S. 37) nur in wenigen, unwesentlichen Punkten geändert, so daß die Anteilnahme der Eltern am Leben und an der Arbeit der Schule also in erster Linie weiterhin der Förderung des Vertrauensverhält-

nisses zwischen Schule und Elternhaus im Sinne der ungehinderten Durchführung ministerieller Richtlinien dient.[90] Diese Art enger Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern wird auch in einem Elternbrief von Kultusminister HAHN [91] hervorgehoben:

> Liebe Eltern!
>
> ... Der gemeinsame Erziehungsauftrag von Elternhaus und Schule setzt eine Atmosphäre des Vertrauens und gegenseitiger Unterstützung zwischen Lehrern, Eltern und Schülern voraus, die Kritik keineswegs ausschließt. (...)
>
> Die Schule braucht Ihr Interesse und Ihre Mitarbeit. Der ständige Kontakt und Erfahrungsaustausch mit den Lehrern Ihres Kindes und der Schulleitung hilft Ihrem Kind weiter. (...)
>
> Im Augenblick laufen zwar noch die parlamentarischen Beratungen über den von der Regierung vorgelegten Entwurf des neuen Schulgesetzes. Ohne den Beschlüssen des Landtages vorzugreifen, kann heute schon gesagt werden, daß das neue "Schulgesetz" auch einige Änderungen in den Elternmitwirkungsrechten bringen wird. Änderungen, die der Mitverantwortung der Eltern am Geschehen der Schule den gebührenden Rang einräumt.

Die Eltern dürfen also Wünsche äußern, Anregungen geben und Vorschläge machen, aber an keiner Stelle werden ihnen auf diesen beiden Ebenen explizit entscheidende Einflußnahmen konzediert oder Informationsrechte zugesichert. "Mitwirkung" kann unverbindlich bleiben und muß keinerlei Auswirkungen zeigen, während der Begriff "bedarf der Zustimmung" eine Auseinandersetzung und Beratung, aber auch die Möglichkeit einer Ablehnung zuläßt! Damit bleiben die Kompetenzen der Eltern noch weitgehend ungeklärt.

Resümierend stellt daher MEYNERSEN [92] fest, daß dem Elternbeirat in Baden-Württemberg im Gegensatz zu anderen Bundesländern (z. B. Hamburg, Saarland, Niedersachsen, Hessen, Rheinland-Pfalz) keine Durchsetzungspotentialitäten seiner Forderungen eingeräumt werden, da die Verordnungen im wesentlichen nur Affirmationsrechte einräumten. Trotzdem seien die Verdienste der Elternvertretungen "nicht hoch genug einzuschätzen".-

---

90) Das neue "Schulgesetz" = SchVOG vom 29. Januar 1976 bzw. SchG vom 23. März 1976 i.d.F. vom 1. August 1976 hat sich gegenüber der Fassung vom 15. November 1964 i.d.F. vom 1. April 1965 (außer der "Schulkonferenz" als neues Gremium) in keinem wesentlichen Punkt geändert!

91) W. HAHN (1975a, 21)

92) vgl. K. MEYNERSEN (1974a, S. 94)

Seit 1970/71 gab es (wirksam bis zum 31. Juli 1976) zusätzlich einen sogenannten Gemeinsamen Ausschuß, dessen Aufgabe es war, das Zusammenwirken von Lehrern, Schülern und Eltern zu fördern, gemeinsame wichtige Angelegenheiten zu beraten und Empfehlungen zu geben und insbesondere Meinungsverschiedenheiten beizulegen und zu schlichten. Formal handelte es sich aber lediglich um Mitwirkungsrechte, nicht um Mitbestimmung; so mußte der Gemeinsame Ausschuß, den es an allen öffentlichen Schulen mit mindestens drei hauptamtlichen Lehrern gab, angehört werden, bevor schwerwiegende Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen gegen Schüler ausgesprochen wurden. Er konnte ferner vom Schulleiter, vom Elternbeirat, vom Schülerrat und von einem Viertel der Lehrer gegen Beschlüsse der Gesamtlehrerkonferenz angerufen werden mit der Folge, daß der jeweilige Beschluß einstweilen nicht vollzogen werden durfte.

c) Schulkonferenz

Anstelle des Gemeinsamen Ausschusses trat 1976 im neuen SchG (§ 47) als neues Gremium die "Schulkonferenz". Diese besteht aus dem Schulleiter, dem Elternbeiratsvorsitzenden, weiteren Elternvertretern und Vertretern der Lehrer und Schüler. Vorsitzender der Schulkonferenz ist der Schulleiter, stellvertretender Vorsitzender ist der Elternbeiratsvorsitzende. Aufgabe der Schulkonferenz ist es insbesondere, das Zusammenwirken von Schulleitung, Lehrern, Eltern und Schülern zu fördern und gemeinsame Angelegenheiten, die für die Schule von besonderer Bedeutung sind, zu beraten. Bei Regelung bestimmter Angelegenheiten wie Erlaß von Schul- und Hausordnungen, Entscheidung von Erziehungs- und Ordnungsmaßnahmen usw. bedarf es des Einverständnisses der Schulkonferenz. Darüber hinaus hat die Schulkonferenz gegenüber den Lehrerkonferenzen und dem Schulleiter ein Vorschlagsrecht, das sich auf grundsätzliche pädagogische und allgemeine Fragen wie Notengebung, Versetzung, Klassenarbeiten und Hausaufgaben erstreckt.

Mit diesem Gremium der Schulkonferenz ist ein neues Organ der Schule geschaffen worden, in dem nicht nur die Mitverantwortung der am Schulwesen beteiligten Eltern, Schüler und Lehrer zum Ausdruck kommt, sondern auch die Mitbestimmung. Nicht die Gesamtlehrerkonferenz ist letztes und oberstes Organ der Schule. Es ist die Schulkonferenz, ohne deren Einverständnis keine Angelegenheit aus dem Mitbestimmungskatalog des § 47 (3) erledigt werden kann, so z. B. Beschlüsse zur einheitlichen Durchführung von Rechts- und Verwaltungsvorschriften an der Schule. Da es nahezu kein für die Schule wesentliches Gebiet gibt, für das nicht Verordnungen existieren, ist der Mitbestimmungsrahmen der Schulkonferenz umfassend. Wie positiv diese Bestimmungen sich auswirken können, zeigt sich beispielsweise vor allem bei der Anforderung von Haushaltsmitteln: Der Schulleiter weiß sich dem Schulträger gegenüber von Eltern, Schülern und Lehrern unterstützt und gedeckt.

d) Gesamtelternbeirat und überörtliche Arbeitskreise

Über die Basis der einzelnen Schule hinaus gibt es auf Kreisebene (Stadt- und Landkreise) bzw. Regionalebene den Gesamtelternbeirat (SchG § 58 und Elternbeiratsverordnung vom 8. Juni 1976 § 27-29) und überörtliche Arbeitskreise (SchG § 58 und Elternbeiratsverordnung vom 8. Juni 1976 § 30-32).

Den Gesamtelternbeirat bilden die Vorsitzenden der Elternbeiräte aller derjenigen öffentlichen Schulen, die denselben Schulträger haben. Er ist für alle über den Bereich einer einzelnen Schule hinausgehenden Angelegenheiten zuständig.

Zu überörtlichen Arbeitskreisen können sich Elternvertretungen zusammenschließen, um im Rahmen ihrer Zielsetzungen Erfahrungen und Meinungen auszutauschen, gemeinsame Stellungnahmen zu erarbeiten.

e) Landeselternbeirat

Der Landeselternbeirat ist die Vertretung der Eltern auf Landesebene. Er hat die Aufgabe, das Kultusministerium in allgemeinen Fragen des Erziehungs- und Unterrichtswesens zu beraten. Als Aufgaben werden in § 60 SchG genannt:

> Der ... Landeselternbeirat berät das Kultusministerium in allgemeinen Fragen des Erziehungs- und Unterrichtswesens, insbesondere bei der Gestaltung der Bildungs- und Lehrpläne und der Genehmigung der Schulbücher.

Damit ähneln die Beratungsrechte der Elternvertreter auf Landesebene denjenigen des Elternbeirates; die Befugnisse des Landeselternbeirates sind analog zu denen des Elternbeirates - legt man den strengen Maßstab des Mitbestimmungsbegriffes an - bedeutungslos und ähneln einem Leerformelcharakter - über eine tatsächliche Berücksichtigung der Vorschläge wird nichts ausgesagt.

Trotzdem hebt der Vorsitzende des Landeselternbeirates, Graf von WALDBURG-ZEIL [93], die Haupterfolge des dritten gewählten LEB [94] hervor, die ihm im Hinblick auf diese drei Punkte darin zu liegen scheinen:

- daß es gelungen ist, über die Zeitschrift "Schule im Blickpunkt" die Elternvertreter an den Schulen direkt für Probleme der Bildungsreform zu interessieren und durch Umfragen und vielfältige Korrespondenz praktische Elternargumente in die bisher zu theoretisch geführte Reformdiskussion einzubringen.
- daß ein Klima zwischen LEB und Kultusministerium entstanden ist, in dem Erlasse nicht nur vorgelegt und beraten werden, sondern in dem der Rat von seiten des Kultusministeriums auch ernst genommen wird und dies in Änderungen von Entwürfen sichtbar wird wie auch in Erlassen, die auf Initiative des LEB zurückgehen.
- daß in vielen Einzelfällen durch raschen und unbürokratischen Kontakt mit Ministerien, Oberschulämtern und staatlichen Schulämtern Notstände beseitigt oder gemildert werden konnten.

Da bei allen Erwägungen bezüglich des Elternrechts, der Schulverwaltung und der Lehrpläne in Baden-Württemberg die "Sache des

---

93) A. v. WALDBURG-ZEIL (1974, 20)
94) Die Amtszeit des 3. gewählten LEB endete am 15. März 1975

Kindes" im Vordergrund stehen soll, ist der Vollständigkeit halber noch die Kommission "Anwalt des Kindes" zu nennen. Diese Kommission wurde 1974 vom Kultusminister ins Leben gerufen und setzt sich aus erfahrenen Schulfachleuten, Kinderärzten, Jugendpsychologen und engagierten Eltern zusammen. Ihr Auftrag ist es, unabhängig und kritisch alle Bereiche des Schullebens "unter die Lupe zu nehmen" [95] und dem Kultusministerium Empfehlungen für seine Arbeit zu geben.-

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß beim Vergleich der neueren mit den älteren Erlassen eine Intensivierung der elterlichen Affirmation, Mitwirkung und Mitbestimmung spürbar ist, doch beschränken sich diese auf die äußere Gestaltung des Schulwesens. Einflußbereich sowie Einflußintensität der Eltern, die im Grunde nur (unverbindliche) Diskussionsbeiträge leisten dürfen, sind relativ gering, wenn sie über die gütliche Konformität pädagogischer Dissonanzen hinausgehen; denn in Wirklichkeit sind die rechtlichen Beschränkungen elterlicher Mitwirkung unverändert geblieben (bis auf das Gremium der "Schulkonferenz"), und die betroffenen Parteien ziehen sich bei einem Konflikt auf formale Positionen zurück, die im Ernstfall nicht einklagbar sind und somit auch keine demokratische Klärung bringen.

Ferner läßt sich erkennen, wie irrelevant der Einflußbereich von Empfehlungen der Bildungskommission ist. Die Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten für Eltern (insbesondere an curricularen Prozessen) hinken in den baden-württembergischen Gesetzen und Verordnungen weit hinter den drei Jahre früher publizierten "Partizipationsempfehlungen" nach, auf die in einem späteren Kapitel (2.1.4.) einzugehen ist. Der eigentliche Gegenstand der Schule, der Unterricht, bleibt für die Elternmitwirkung ausgespart und somit nach wie vor den Lehrern und ihren Konferenzen vorbehalten, deren unterste Entscheidungsinstanzen im hierarchischen Schulsystem im Gegensatz zur Demokratisierung nach einer möglichst großen Durchsichtigkeit der staatlichen Entscheidungen liegen.

---

95) vgl. W. HAHN (1975, 3)

Die Schaffung zusätzlicher schulischer Gremien täuscht bei weiterhin eingeschränkter Mitbestimmung eine Demokratisierung der Schule nur vor. Sie fördert eine fragwürdige Geschäftigkeit und hemmt nicht nur den nötigen Informationsaustausch, sondern auch die Solidarisierung eines dominierenden Elternwillens.

Die Wichtigkeit einer institutionalisierten Elternbildung, wie sie beispielsweise LEMBERG fordert und begründet, weil sie Voraussetzung für eine effektive Elternmitarbeit ist, wird kaum angedeutet; ebenso wird der Erkenntnis nicht Rechnung getragen, daß die untersten Stufen der Elternvertretungen am effektivsten arbeiten könnten, wenn sie anfangs unter schulischer Anleitung und Unterstützung die schon jetzt vorhandenen Einflußmöglichkeiten in Anspruch nehmen könnten.

So bleibt die Regelung der Elternrechtsfragen in den Gesetzen und Verordnungen in Baden-Württemberg, die die neuesten und modernsten in der ganzen Bundesrepublik (Stand: April 1978) darstellen sollen, konservativer Natur und formell immer noch unbefriedigend. Die politischen Initiativen und Entscheidungen liegen weiterhin in der alleinigen Zuständigkeit des Kultusministeriums, d. h. der Schulverwaltungsbürokratie. In diesem Sinne erhalten, wie MICKEL [96] auch schon vor Inkrafttreten des neuen SchG von 1976 äußerte, "der Landeselternbeirat wie die Schulelternbeiräte Alibifunktion für eine angeblich demokratische Beteiligung der Erziehungsberechtigten am Schulwesen".

---

96) W. MICKEL (1974b, 373); vgl. ebenso I. RICHTER (1974b, S. 109) und L. DIETZE (1974)

2.1.3.3. Synopse des Elternrechts in allen deutschen Bundesländern

Ein Grund, warum die Erstellung einer Synopse des Elternrechts in allen deutschen Bundesländern [97] mit Schwierigkeiten verbunden ist, liegt in der Vielzahl der durchzusehenden Landesverfassungen, Schulgesetze und Ausführungsverordnungen. So genügt es nicht, unter dem Stichwort z. B. "Klassenelternvertretung" für die einzelnen Länder aufzuführen, ob Klassenelternvertreter gewählt werden, ob es eine Klassenelternversammlung oder eine Klassenpflegschaft gibt, ob jeder Elternteil eine Stimme bei der Wahl der Elternvertreter hat, ob die Lehrer dabei sind oder nicht, wie der Wahlmodus gehandhabt wird usw., sondern auch welche Mitwirkungs- und Mitbestimmungsmöglichkeiten in diesen Gremien in den einzelnen Ländern vorgesehen sind. Dabei kommt als weitere Komplikation hinzu, daß z. B. der Freistaat Bayern bisher nur bis zur Schulebene und für jede Schulform ganz unterschiedliche Elternmitwirkungsrechte kennt.

Dasselbe gilt auch für die nächste Ebene, die Schulebene. Hier besteht fast in jedem Bundesland ein sogenannter Elternbeirat, der sich - soweit vorhanden - aus den Klassenelternvertretern der Schule zusammensetzt. Dazu gibt es eine Fülle verschiedener Einrichtungen wie Schulpflegschaften, Schul- und Gesamtlehrerkonferenzen mit Elternbeteiligung und ähnlichem mehr.

Die nächste Ebene ist der sogenannte Gesamtelternbeirat, die Vertretung der Elternbeiratsvorsitzenden gegenüber dem Schulträger, also der Gemeinde, der Stadt und vielleicht auch dem Kreis oder der Region gegenüber. In manchen Ländern sind gesetzliche Kreiselternbeiräte gewählt, in anderen nicht; so hat beispielsweise Hessen sehr gut funktionierende Kreiselternbeiräte. In Baden-Württemberg hingegen sind im neuen Schulgesetz Arbeitsgemeinschaften auf Kreis- und Regierungsbezirksebene vorgesehen, die von den Eltern spontan gebildet werden dürfen, zu denen aber Schulaufsichtsbehörden Amtshilfe leisten müssen.

---

97) vgl. H. SPEICHERT (1976, S. 232-243)

Schließlich kommt noch eine Elternbeteiligung in Form von Beiräten auf Landesebene mit sehr unterschiedlichen Rechten und Pflichten hinzu, deren Zusammensetzung allerdings sowohl politisch als auch juristisch umstritten ist.

Begründet wird dieser Einwand damit, daß das Elternrecht ein Individualrecht ist; je weiter sich die Entscheidung von der konkreten Situation des Kindes entfernt, um so schwieriger wird eine zwingende rechtliche Begründung. Es stellt sich daher die grundlegende Frage, ob es nicht dennoch sachlich wie politisch erstrebenswert ist, Eltern auch auf Landesebene ein Mitspracherecht einzuräumen.

Landeselternbeiräte - also Elternvertretungen für das gesamte Land und für alle Schularten des Landes - gibt es mit großem Einfluß in Baden-Württemberg, Hessen und Niedersachsen, aber auch in Berlin, Hamburg und Rheinland-Pfalz. In Baden-Württemberg nehmen solche Beiräte zu Lehrplanentwürfen Stellung; in Hessen bedürfen Bildungspläne und Prüfungsordnungen der Zustimmung des Landeselternbeirates (§ 22 des "Gesetzes über die Mitbestimmung der Erziehungsberechtigten und den Landesschulbeirat" - MitbeG - vom 30. Mai 1969 i.d.F. vom 1. Dezember 1975). In Niedersachsen kann der Landesschulbeirat Mitglieder für Rahmenrichtlinienkommissionen benennen und besitzt ein Einspruchsrecht bei der Festlegung von Bildungszielen mit der Möglichkeit, die Entscheidung ins Kabinett zu verlagern. Solche Konstruktionen erhöhen die Transparenz und führen zu einem gewissen Kompromißzwang bei allen Beteiligten.

Auch in Bremen ist ein Zentralelternbeirat eingerichtet, allerdings ein eigener für Bremen und ein eigener für Bremerhaven, was auf historische Gründe zurückzuführen ist. Im Saarland besteht für jede der acht Schularten ein eigener Landeselternbeirat. Und in Schleswig-Holstein wiederum gibt es eigene Landeselternbeiräte für Grund-, Haupt- und Sonderschulen, Realschulen, Gymnasien und für berufliche Schulen. In Nordrhein-Westfalen und Bayern schließlich existieren überhaupt keine Landeselternvertretungen, sondern nur Zusammenschlüsse von Eltern auf freiwilliger Basis, da die dortigen Kultusminister bisher sich erfolgreich gegen eine Landeselternvertretung gewehrt haben.

Wie sich aus der Fülle der zu beachtenden Punkte vermuten läßt, ist es also nicht einfach, alle Kriterien in der folgenden Übersicht zu erfassen. Es erscheint im Rahmen der vorliegenden Untersuchung jedoch wichtig, in der Art einer Synopse einen Überblick über die in der Bundesrepublik Deutschland einschließlich von West-Berlin geltenden gesetzlichen Vorschriften zur Elternmitwirkung bis zur Schul-Ebene und die praktische Verwertung zu gewinnen, ohne daß diese Studie den Anspruch auf Vollständigkeit erheben kann und will.

Die Synopse des Elternrechts entspricht dem Stand vom 1. März 1978.

SYNOPSE DES ELTERN-RECHTS	BADEN-WÜRTTEM-BERG	BAYERN	BERLIN	BREMEN	HAMBURG	HESSEN	NIEDER-SACHSEN	NORD-RHEIN-WESTF.	RHEIN-LAND-PFALZ	SAAR-LAND	SCHLESW.-HOLSTEIN
1. Wo ist die Elternmitwirkung in der Lb-Schule gesetzlich geregelt?	a) Schulgesetz f. B.-W. (SchG), insbes. §§ 55-71, v. 23.3.1976, i.d.F. v. 1.8.1976 b) Verordnungen vom 8.6.76: Elternbeiratsverordnung, Landesschulbeiratsverordnung, Schulkonferenzordnung, SMV=Ordnung, Schülerzeitschriftenver-	a) Allg. Schulordnung vom 2.10.73, insbes. §§ 68-83, unwesentlich geändert durch Verordnungen v. 4.6.1975 und vom 17.7.1976 (ASchO) b) Sonderschulgesetz v. 25.6.65, i.d.F. v. 17.11.66 und vom 27.10.70, zuletzt geändert am 4.4.1974 (SoSchG)	Gesetz über die Schulverfassung für die Schulen des Landes Berlin (Schul VerfG) v. 11.7.74, unwesentlich geändert durch Gesetz vom 20.5.1976 Anm.: §59 Schul VerfG läßt die Möglichkeit von Abweichungen f. SoSch von Bestimmungen d. Schul	I) Noch gültig: a) Zweite Durchführungsverordnung zum Gesetz über das Schulwesen der Freien Hansestadt Bremen in d.F. vom 16.9.1969 (2. DVO) b) Erlaß über Gemeinsame Ausschüsse vom 15.9.1969 c) Bremisches Schulgesetz (Brem SchulG)	a) Schulverfassungsgesetz vom 12. April 1973, insbes. §§ 18-52, unwesentlich geändert durch Gesetze vom 11. Okt. 1976 (SchVG) b) Schulgesetz d. Freien u. Hansestadt Hamburg vom 17. Okt. 1977 (SchulG), insbes. § 20 Abs. 3 c) Wahlordnung	a) Gesetz über die Mitbestimmung der Erziehungsberechtigten u. den Landesschulbeirat i.d.F. v. 1.12.1975 (MitbeG) b) Wahlordnung für die Wahl zu den Elternvertretungen vom 28. Okt. 1974 (WO) c) Allgemeine Dienstordnung für Schullei-	Niedersächsisches Schulgesetz vom 30.5.1974 i.d.F. v. 18. Aug. 1975, insbes. Teil 5: "Elternvertretung" (NSchG)	I) Noch gültig: Erste Verordnung zur Ausführung des Ersten Gesetzes zur Ordnung des Schulwesens im Lande NRW vom 8.4.1952 betreffend die Mitwirkung der Erziehungsberechtigten an der Gestaltung des Schulwesens vom 31.7.1952 (1. AVOz SchOG)	a) Schulgesetz v. 6. Nov. 1974, insbes. §§ 32-38 (SchulG) b) Landesverordnung über die Wahlen der Elternvertretungen und des Schulausschusses vom 3. Juli 1975 (SchulWO) c) Zweite Landesverordnung zur Änderung der SchulWO vom 22. Juli 1977	Schulmitbestimmungsgesetz vom 27. März 1974, insbes. §§ 35-48 und 54-66 (SchumG) Anm.: An Lb-Schulen kann mit Genehmigung der Schulaufsichtsbehörde teilweise von den Vorschriften abgewichen werden, soweit die Situation der Schüler oder	a) Schulverwaltungsgesetz vom 26.3.71, insbes. §§ 58-61, zuletzt geändert durch Gesetz vom 5.8.1977 (SchulVG) b) Landesverordnung über die Wahl der Elternbeiräte an öffentlichen Schulen vom 6. Juli 1974 (VO) c) Landesverordnung

SYNOPSE DES ELTERN-RECHTS	BADEN-WÜRTTEM-BERG	BAYERN	BERLIN	BREMEN	HAMBURG	HESSEN	NIEDER-SACHSEN	NORD-RHEIN-WESTF.	RHEIN-LAND-PFALZ	SAAR-LAND	SCHLESW.-HOLSTEIN
zu 1.	ordnung, Schulbesuchsverordnung	c) Ergänzende Bestimmungen zur ASchO für die Sondervolksschulen vom 18.9. 1974, zuletzt geändert am 2.8.76 (EBASchO So) d) Durchführungsverordnungen zum SoSch G vom 14.12.66, i.d.F. v.	VerfG zu (Rundschreiben d. Senats vom 13. Aug. 77)	v. 18.2. 1975, insbes. §§ 40-42 d) Dienstanweisung f. Lehrer vom 15. März 1977 II) Vom Senat beschlossen ist das Schulverwaltungsgesetz (SchVwG) vom Okt. 1977 i.d.F. vom 1.8.1978	zum Schulverfassungsgesetz vom 17.7. 1973 (WO)	ter, Lehrer und Erzieher vom 9.10. 72 i.d.F. vom 12.1. 1976 (ADO)		II) In der parlamentarischen Beratung: Gesetzentwurf über die Mitwirkung im Schulwesen - Schulmitwirkungsgesetz (SchMG) - v. 13.12. 1977 i.d.F. vom 1. Aug. 1978 *(siehe Anm.* 98)	d) Konferenzordnung vom 30.6.1976 (KO) e) Dienstordnung für die Leiter u. Lehrer an öffentlichen Schulen vom 15.3. 1976 (DO)	die sonderpädagogische Aufgabe der Schule es erfordert (§ 49 d. SchumG v. 27.3.74)	über Konferenzen an den öffentlichen Schulen vom 20.9. 1971 i.d. F. v. 19. Juni 1973 (VO) d) Lehrerdienstordnung vom 17.2. 1950, i. d.F. vom 20.5.76 (LDO)

1.2.67, zuletzt geändert am 8.12.70 (EVSoSchG) e) Volksschulgesetz vom 17.11.66, insbes. Absch. VI, zuletzt geändert am 23.7.76 i.d.F. d. Bekanntmachung v. 2.5.77 (VoSchG) f) Verordnung über die Wahl der Klassenelternsprecher und der Elternbeiräte an Volksschulen v. 4.8.76 (Wahlordnung - 4. AVVoSchG)

98) *Nach dem "Gesetz über die Mitwirkung im Schulwesen" in Nordrhein-Westfalen vom 13.12.77 i.d.F. vom 1.8.78 sind ab Schuljahrsbeginn 78/79 an allen Schulen des Landes "Schulkonferenzen" einzurichten, denen wesentliche Aufgabe der bisherigen Lehrergesamtkonferenzen übertragen werden. Eltern und Schüler haben in diesen Schulkonferenzen jeweils die Hälfte der Sitze. Eine Bestimmung dieses Gesetzes scheint im Zusammenhang mit der Frage nach der Zuständigkeit bei der Entscheidung*

(Fortsetzung S. 51)

SYNOPSE DES ELTERN-RECHTS	BADEN-WÜRTTEM-BERG	BAYERN	BERLIN	BREMEN	HAMBURG	HESSEN	NIEDER-SACHSEN	NORD-RHEIN-WESTF.	RHEIN-LAND-PFALZ	SAAR-LAND	SCHLESW.-HOLSTEIN
2. Auf welche Zeit werden die Elternvertreter einer Schulklasse gewählt?	Die Amtszeit beträgt ein Jahr; Verlängerung der Amtszeit um zwei Jahre und Wiederwahl sind möglich (§ 13,1-2 EltBeirVO vom 8.6. 1976).	Die Wahl des Klassenelternsprechers erfolgt für ein Jahr (§ 4 der 4. AVVo SchG vom 4.8.76 und Art. 1 d. SoSchG v. 27.10.70 i.V. mit Art. 58 d. VoSchG vom 2.5. 1977).	Wahlen erfolgen für die Dauer eines Schuljahres, soweit keine anderen Bestimmungen zutreffen (§ 4,1 Schul VerfG v. 11.7.74).	Die Wahlperiode umfaßt zwei Schuljahre (§ 8 der 2. DVO i.d.F. v. 16.9.69).	Zwei Elternvertreter pro Klasse für die Dauer von einem Jahr (§ 25,1 SchVG vom 11. Okt. 1976).	Für die Dauer von zwei Jahren (§ 6 d. MitbeG vom 1. Dez. 75).	Für zwei Schuljahre (§ 72,2 d. NSchG vom 18.8. 1975).	Die Wahlen für die Pflegschaften erfolgen jährlich; Wiederwahl ist zulässig (§ 7 der 1. AVOz SchOG vom 31.7.52).	Die Amtszeit beträgt höchstens zwei Schuljahre (§ 34,3 SchulG v. 6.11.74).	In der Regel beträgt die Wahlperiode zwei Schuljahre (3,1 d. SchumG v. 27.3.74).	Für die Dauer von drei Jahren werden drei Mitglieder (§ 16 VO vom 6.7.71) in den Klassenelternbeirat gewählt (§ 58 d. SchulVG v. 5.8. 1977).

(Forts. d. Anm. 98)
über die Bildungsinhalte besonders wichtig zu sein, wonach die Klassenpflegschaften, die sich jeweils aus den Eltern einer Klasse zusammensetzen, im Rahmen der Lehrplanrichtlinien an der Auswahl der Bildungsinhalte zu beteiligen sind. "Dazu sollen ihr (der Klassenpflegschaft, d. Verf.) zu Beginn des Schulhalbjahres die nach den Lehrplanrichtlinien in Betracht kommenden Unterrichtsinhalte bekanntgegeben und begründet werden. Anregungen zur Auswahl der Unterrichtsinhalte werden in der Pflegschaft beraten." (vgl. entsprechenden Gesetzentwurf vom 13.12.1977)

SYNOPSE DES ELTERN-RECHTS	BADEN-WÜRTTEMBERG	BAYERN	BERLIN	BREMEN	HAMBURG	HESSEN	NIEDER-SACHSEN	NORD-RHEIN-WESTF.	RHEIN-LAND-PFALZ	SAAR-LAND	SCHLESW.-HOLSTEIN
3. Vorschriften über die Form der Wahl?	Wahl findet auf Antrag geheim statt; ansonsten wird durch Handzeichen abgestimmt. (§ 16,1 EltBeirVO v.8.6.76). Die Einladungsfrist beträgt eine Woche (§ 15 d. EltBeirVO vom 8. Juni 76); die Einladung kann über die Schüler erfolgen (§ 18 d.	Gewählt wird schriftlich und geheim – in nichtöffentlicher Versammlung – (§ 8 der 4. AVVo SchG vom 4.8.76). Einladungsschreiben wird spätestens eine Woche vor der Wahl den Schülern mit nach Hause gegeben und dient als Nachweis der Wahl-	Wahlen werden mit verdeckten Stimmzetteln durchgeführt (§ 4,1 Schul VerfG v. 11.7.74). Wahltermin ist den Wahlberechtigten spätestens sieben Tage vorher bekanntzugeben (§ 2,2 der Wahlordnung zum Schul VerfG vom 25.10.74).	Wahlen sind geheim, wenn mehrere Wahlvorschläge vorliegen (§ 8 der 2. DVO i. d.F. vom 16.9.69).	Wahlberechtigt sind alle Erziehungsberechtigten (§ 26 d. SchVG v. 11. Okt. 1976). Klassenelternvertreter werden in geheimer Wahl auf dem Elternabend gewählt. Die Einladungsfrist beträgt wenigstens eine Woche (§ 28 d. SchVG v. 11. Okt. 1976).	Wahlen zu den Elternvertretungen sind geheim bei einfacher Stimmenmehrheit (§ 4 WO vom 28. 10.1974); Abstimmungen sind offen, auf Verlangen 1/5 der anwesenden Stimmberechtigten jedoch geheim (§ 3 d. MitbeG vom 1. Dez. 75). Zu den Wahlen	Geheime Wahl (§ 7, 1+3 der Wahlordnung vom 12.8. 1970); einfache Mehrheit (§ 9 der Wahlordnung vom 12.8.70); die Einladungsfrist beträgt 10 Tage (§ 4 der Wahlordnung vom 12.8.70).	Wahlen dürfen in der 1. Sitzung nur vorgenommen werden, wenn mehr als die Hälfte der Wahlberechtigten anwesend ist. Wahl kann entweder mündlich oder auf Antrag schriftlich auf Grund der Wahlvorschläge erfolgen. Einfache Mehrheit (§ 7 der 1. AVOz SchOG vom	Wahlen sind geheim bzw. u.U. auf Antrag offen bei einfacher Mehrheit (§ 2 der SchulWO vom 3.7. 1975). Erscheinen zur Sitzung weniger als fünf Wahlberechtigte, lädt der Klassenleiter zu einer zweiten Sitzung innerhalb 14 Tagen ein, wobei bei Anwesenheit von	Wahlen sind geheim, außer daß offene Abstimmung beschlossen wird. Mindestens 1/4 der minderjährigen Schüler müssen durch Eltern vertreten sein. Sind nicht mehr als 50 % der abgegebenen Stimmen erreicht. genügt im 2. Wahlgang die relative	Es wird offen, auf Verlangen geheim abgestimmt (§ 2 VO vom 8.7. 1974). Wahlversammlung ist ohne Rücksicht auf die Anzahl der Wähler beschlußfähig (§ 15 VO vom 6.7. 1971), sofern Beschlußfähigkeit nicht vorher angezweifelt wird.

SYNOPSE DES ELTERN-RECHTS	BADEN-WÜRTTEMBERG	BAYERN	BERLIN	BREMEN	HAMBURG	HESSEN	NIEDER-SACHSEN	NORD-RHEIN-WESTF.	RHEIN-LAND-PFALZ	SAAR-LAND	SCHLESW.-HOLSTEIN
zu 3.	EltBeirVO vom 8.6. 1976).	u. Stimmberechtigung. Die Wahl findet spätestens 14 Tage nach Unterrichtsbeginn im neuen Schuljahr statt (§ 4 der 4. AVVo SchG vom 4.8.76). Gewählt ist, wer die meisten Stimmen erhält (§ 9 der 4. AVVo SchG vom 4.8.76).				sind die Wahlberechtigten mindestens zehn Tage vor dem Wahltag schriftlich einzuladen (§ 4 WO vom 28. 10.1974).		31.7.52, geändert durch VO vom 21.6. 1972).	weniger als fünf Wahlberechtigten die Wahl entfällt (§ 11 der SchulWO vom 3.7. 1975).	Mehrheit (§ 3 d. SchumG v. 27.3.74); Einladungsfrist muß angemessen sein (§ 4,1 d. SchumG v. 27.3.74).	Zu den Wahlversammlungen ist schriftlich und mit einer mindest. einer Woche einzuladen (§ 4 VO vom 6.7. 1971).

SYNOPSE DES ELTERN-RECHTS	BADEN-WÜRTTEM-BERG	BAYERN	BERLIN	BREMEN	HAMBURG	HESSEN	NIEDER-SACHSEN	NORD-RHEIN-WESTF.	RHEIN-LAND-PFALZ	SAAR-LAND	SCHLESW.-HOLSTEIN
4. Hat jeder Elternteil eine Stimme bei der Wahl der Elternvertreter?	Stimmberechtigt ist jedes anwesende Mitglied mit einer Stimme. Übertragung des Stimmrechts ist nicht zulässig (§ 7 d. EltBeirVO vom 8.6. 1976).	Für jedes Kind in der Klasse - nicht für jeden Elternteil - darf ein Stimmzettel mit höchstens zwei Bewerbernamen abgegeben werden (§ 8 der 4. AVVo SchG vom 4.8.76).	Bei Wahlen und Abstimmungen in den Elternversammlungen der Klassen oder Kerngruppen können für jeden Schüler zwei Stimmen abgegeben werden, auch wenn nur ein Erziehungsberechtigter anwesend oder vorhanden ist (§ 41 SchulVerfG v. 11.7.74).	Jeder Wahlberechtigte (Erziehungsberechtigte) hat eine persönlich abzugebende Stimme (§ 8 der 2. DVO i. d.F. vom 16.9.69).	Die Eltern haben für jedes ihrer Kinder zwei Stimmen. Dies gilt auch, wenn nur ein Elternteil anwesend ist. Die Stimmen können getrennt abgegeben werden (§ 25 d. SchVG v. 11. Okt. 1976).	Die Eltern eines Schülers haben bei einer Wahl gemeinsam nur eine Stimme (§ 2 WO vom 28. 10.1974).	Die Erziehungsberechtigten haben zusammen für jeden Schüler eine Stimme (§ 69,2 d. NSchG vom 18.8. 1975).	Jeder Elternteil hat eine Stimme (§ 7 der 1. AVOz SchOG vom 31.7.52).	Wahlberechtigt sind beide Elternteile (§ 1 der SchulWO vom 3.7. 1975).	Jeder Erziehungsberechtigte hat eine Stimme; die Zahl der Kinder ist unerheblich (§ 39,4 SchumG v. 27.3.74).	Beide Elternteile sind wahlberechtigt (§ 14 VO vom 6.7. 1971). Jeder Wahlberechtigte hat so viele Stimmen, wie Mitglieder und Ersatzmitglieder zu wählen sind (§ 2 VO vom 8.7. 1974).

SYNOPSE DES ELTERN-RECHTS	BADEN-WÜRTTEM-BERG	BAYERN	BERLIN	BREMEN	HAMBURG	HESSEN	NIEDER-SACHSEN	NORD-RHEIN-WESTF.	RHEIN-LAND-PFALZ	SAAR-LAND	SCHLESW.-HOLSTEIN
5. Vorschriften über die Wählbarkeit?	Wählbar sind die Eltern jedes Schülers der Klasse, sofern sie nicht regelmäßig an der Schule unterrichten. Niemand kann zum Klassenelternvertreter mehrerer Klassen derselben Schule gewählt werden (§ 12,2 EltBeirVO vom 8.6. 1976).	Lehrer u. Päd. Assistenten, die an der Schule tätig sind, können nicht gewählt werden; überdies sind alle Erziehungsberechtigten, auch wenn sie in der Wahlversammlung nicht anwesend sind, wählbar (§ 3 der 4. AVVo SchG vom 4.8.76).	Wählbar sind alle Erziehungsberechtigten mit einfacher Stimmenmehrheit, die das Sorge- und Erziehungsrecht für die Person des Kindes haben (§ 3 d. Schul VerfG vom 11.7.74).	Wählbar sind die Eltern (Erziehungsberechtigte), die für die Person eines Kindes der Schule zu sorgen berechtigt und verpflichtet sind (§§ 1+8 der 2. DVO i. d.F. vom 16.9.69).	Stimmberechtigte Mitglieder der Lehrerkonferenz dürfen nicht gewählt werden. Ansonsten sind alle Erziehungsberechtigten wählbar (§ 26 SchVG vom 11. Okt. 1976). Gewählt ist, wer die meisten Stimmen erhält (§ 25 d. SchVG vom 11. Okt. 1976).	Lehrer sind an den Schulen, an denen sie Unterricht erteilen oder sonst tätig sind, als Elternvertreter/ Elternbeiräte nicht wählbar; ansonsten sind alle geschäftsfähigen Erziehungsberechtigten wählbar (§ 3 WO vom 28. 10.1974).	Nicht wählbar ist, wer an der Schule tätig ist oder die Aufsicht über die Schule hat (§ 72,1 d. NSchG vom 18.8. 1975); Vorsitzender oder Stellvertreter soll eine Frau sein (§ 70 d. NSchG vom 18.8. 1975).	Wählbar ist, wer am Wahltag 23 Jahre alt ist. Ein Elternteil, der zugleich Lehrer an der Schule ist, ist nicht wählbar. Ansonsten ist jeder Elternteil wählbar sofern er nicht in einer anderen Klasse bereits gewählt ist (§ 7 der 1. AVOz SchOG vom 31.7.52, bzw. VO v. 21.6.72).	Lehrer sind an Schulen, an denen sie tätig sind, nicht wählbar (§ 1,1 SchulWO vom 3.7. 1975). Ansonsten sind alle Eltern der Schüler der Klasse zum Klassenelternsprecher wählbar (§ 11 der SchulWO vom 3.7. 1975).	SfL sind nicht wählbar; sie können bei Elternversammlungen usw. nur als Gäste teilnehmen (§ 37,7 SchumG v. 27.3.74); keine besonderen Regelungen für Elternvertreter.	Lehrer, die an derselben Schule unterrichten, sind nicht wählbar; ansonsten sind jeder Elternteil (Vater u. Mutter) oder Sorgeberechtigte wählbar (§ 14 VO vom 6.7. 1971). Mindestens 1/3 des Klassenelternbeirats sollen Frauen sein (§ 16 VO v. 6.7.71).

SYNOPSE DES ELTERN RECHTS	BADEN-WÜRTTEMBERG	BAYERN	BERLIN	BREMEN	HAMBURG	HESSEN	NIEDERSACHSEN	NORDRHEIN-WESTF.	RHEINLAND-PFALZ	SAARLAND	SCHLESW.-HOLSTEIN
6. Mindestanzahl der abzuhaltenden Elternabende pro Schuljahr in der Sonderschule?	Mindestens eine Klassenpflegschaftsversammlung im Schulhalbjahr (§ 8 der EltBeirVO vom 8.6. (1976). Ferner müssen Lehrer Eltern in Sprechstunden zur gegenseitigen persönlichen Aussprache und Beratung zur Verfügung stehen (§ 3 der EltBeirVO v.8.6.76).	Mindestens eine Klassenelternversammlung pro Schuljahr (§ 4 der 4. AVVo SchG vom 4.8.76); auf Veranlassung des Elternbeirats weitere Versammlungen möglich; zusätzlich zwei Elternsprechtage für Auskünfte aller Lehrer im Schuljahr (§ 79 der ASchO vom 2.10.73).	Klassenelternversammlungen sind mindestens dreimal im Jahr unter Beifügung der Tagesordnung einzuberufen (§ 41,2 d. Schul VerfG vom 11.7.74).	Für Elternvertretung nicht geregelt; einmal im Halbjahr Informationspflichtveranstaltung, die vom Klassenlehrer einzuberufen ist (§ 3 der Dienstanweisung für Lehrer vom 15. März 77).	Elternabende müssen mindestens zweimal im Jahr von jeder Klasse veranstaltet werden (§ 28 d. SchVG vom 11. Okt. 1976).	Klassenelternversammlung mindestens einmal im Jahr (§ 6 d. MitbeG i.d.F. v. 1.12.75); Elternabende sollen nicht zu selten stattfinden - viermal im Schuljahr wäre eine gute Norm (in: "Eltern bestimmen mit", Broschüre des KM v. 1.1.78).	Mindestens zwei Elternabende im Schuljahr (§ 70,2 d. NSchG vom 18.8. 1975).	Die Klassenpflegschaft soll im Laufe des Schuljahres wenigstens zweimal zusammentreten (§ 2 der 1. AVOz SchOG vom 31.7.52).	Mindestens zwei im Schuljahr (lt. Rundschreiben des KM).	Keine Bestimmungen	Klassenelternbeirat muß mindestens einmal jährlich, im übrigen aber immer auf Verlangen eines Mitglieds zusammentreten (Schrift des KM, Heft 23, 1977/78). Möglichst regelmäßige Sprechstunden der Lehrer sind einzurichten (§ 6 LDO vom 20.5. 1976).

SYNOPSE DES ELTERN-RECHTS	BADEN-WÜRTTEMBERG	BAYERN	BERLIN	BREMEN	HAMBURG	HESSEN	NIEDER-SACHSEN	NORD-RHEIN-WESTF.	RHEIN-LAND-PFALZ	SAAR-LAND	SCHLESW.-HOLSTEIN
7. Wer lädt zum Eltern-abend ein?	Der Vorsitzende der Klassenpflegschaft lädt zu Klassenpflegschaftsabenden ein, bereitet sie vor und leitet sie (§ 8 der EltBeirVO vom 8.6. 1976); in neu gebildeten Klassen übernimmt diese Aufgaben der Klassenlehrer (§ 15 der EltBeirVO vom 8.6. 1976).	Schulleiter oder Klassenleiter lädt die Erziehungsberechtigten ein (§ 4 der 4. AVVo SchG vom 4.8.76).	Im Benehmen mit dem Klassenlehrer lädt der Vorsitzende ein; er muß einladen, wenn 1/5 der Erziehungsberechtigten, der Klassenlehrer oder Kerngruppenleiter oder der Schulleiter dies beantragen (§ 41,2 d. Schul VerfG v. 11.7.74).	Praxis ist ohne juristische Regelung.	Klassenlehrer lädt ein. Elternabende müssen im übrigen auf Verlangen der Elternvertreter oder 1/4 der Eltern stattfinden (§ 28 des SchVG vom 11. Okt. 1976).	Klassenelternbeirat lädt nach Bedarf ein; einzuladen ist, wenn 1/5 der Erziehungsberechtigten, der Klassenlehrer oder der Vorsitzende des Schulelternbeirats dies verlangt (§ 6 d. MitbeG vom 1. Dez. 75).	Der Vorsitzende, er muß einberufen, wenn 1/5 der Erziehungsberechtigten, die Schulleitung oder der Klassenlehrer dies verlangen (§ 70,2 d. NSchG vom 18.8. 1975).	Der Vorsitzende der Klassenpflegschaft lädt ein; er muß einberufen, wenn 1/4 der Klassenpflegschaft dies verlangt (Erlaß d. KM vom 26.6.73).	I. d. R. lädt der Klassenlehrer zus. mit dem Klassenelternvorsitzenden ein; er muß einberufen, wenn dies 1/5 der Erz.-ber. oder der Schulleiter verlangen (§ 11 der SchulWO vom 3.7. 1975). An den Sitzungen nimmt der Klassenlehrer teil (§ 34,4 der SchulWO v. 6.11.74).	Nicht geregelt; allerdings sind Elternversammlungen im Einvernehmen mit dem Klassenlehrer bzw. dem Schulleiter einzuberufen. Daraus läßt sich schließen, daß der Elternsprecher einlädt (§ 37,5 SchumG v. 27.3.74).	Der Vorsitzende des Elternbeirates, bei neu gebildeten Klassen der Vorsitzende des Schulelternbeirats, beruft ein (§ 15 VO vom 6.7. 1971).

SYNOPSE DES ELTERN-RECHTS	BADEN-WÜRTTEMBERG	BAYERN	BERLIN	BREMEN	HAMBURG	HESSEN	NIEDER-SACHSEN	NORD-RHEIN-WESTF.	RHEIN-LAND-PFALZ	SAAR-LAND	SCHLESW.-HOLSTEIN
8. Welche Mitwirkungsmöglichkeiten der Schul-Elternvertreter gibt es, bei denen *(a) Anhörung* *(b) Zustimmung* *vorgeschrieben sind?*	(a) In der Klassenpflegschaft und im Elternbeirat sollen sich Eltern und Lehrer gegenseitig beraten sowie Anregungen und Erfahrungen austauschen (§§ 56+57 SchG vom 1.8.76); (b) nicht oberstes, sondern gemeinsames Organ der Schule ist die Schulkonferenz,	(a) Aufgaben reichen von der Hausordnung der Schule u. vom Stundenplan bis zur Schülerbibliothek, vom Schulfrühstück bis zur Aktion "Sicherer Schulweg", von der Erziehungsberatung bis zur Jugendfürsorge, vom Schulversuch bis zum Skikurs (Art. 56	(b) Das bedeutungsvollste Gremium in der Lb-Schule ist die mit Lehrer-, Schüler- und Elternvertretern paritätisch besetzte Schulkonferenz, in der die Elternvertreter ebenso wie die anderen Mitglieder volles Stimmrecht bei allen Abstimmun-	Die 2. DVO enthält keine Regelungen; auch sonst keine Regelungen.	(a) Der Elternrat hat Gelegenheit zur Stellungnahme bei: 1. Beschlüssen der Schulkonferenz ü. Schulversuche, Stunden-, Pausen- und Hausordnung, Geldsammlungen, Anerkennung von Schüler-AGs und die Zulassung von Schülergruppen; 2. Beschlüssen der Lehrerkonferenz	(a) Der Schulelternbeirat muß vor Maßnahmen d. Schulleitung, die für das Schulleben von allgemeiner Bedeutung sind, gehört werden (§ 9 d. MitbeG vom 1. Dez. 75): (b) der Zustimmung bedürfen die Aufstellung d. Schulordnung im Rahmen der allgemeinen	(a) Schulelternrat und Klassenelternschaft sind auf ihr Verlangen von der Schulleitung oder zuständigen Konferenz vor grundsätzlichen Entscheidungen, vor allem über die Organisation, zu hören (§ 77 d. NSchG vom 18.8. 1975);	(a) Die Schulpflegschaft kann gestaltend und mitwirkend (äußere Schulverhältnisse, Schulordnung, Aufgaben allgemein päd. Art, Gesundheitspflege, Fürsorge, Jugendschutz, Freizeitgestaltung) und gutachtlich beratend (Bauangelegenheiten, bei we-	(a) Regelung von Fragen d. Schullebens u. Maßnahmen zur Aufrechterhaltung der Ordnung i.d. Schule u. Verbesserung d. äußeren Schulverhältnisse, Einführung neuer Lern- und Arbeitsmittel, Ausstattung von Schülerbüchereien, Schulwandern, Schüleraustausch, Erzie-	(a) Elternvertreter sind an der Planung von Veranstaltungen der Schule, die der Erweiterung des Unterrichtsangebotes dienen, zu beteiligen (§ 38 d. SchumG v. 27.3.74); (b) In der Schulkonferenz hat mind. 1 Elternvertreter Mitbestimmungs-	(a) Schulleiter hat Schulelternbeirat über alle grundsätzlichen, die Schule gemeinsam interessierenden Fragen zu unterrichten. Er ist verpflichtet, dem Schulelternbeirat die notwendigen Auskünfte zu erteilen (§ 59 des SchulVG vom 5.8. 1977);

SYNOPSE DES ELTERN-RECHTS	BADEN-WÜRTTEM-BERG	BAYERN	BERLIN	BREMEN	HAMBURG	HESSEN	NIEDER-SACHSEN	NORD-RHEIN-WESTF.	RHEIN-LAND-PFALZ	SAAR-LAND	SCHLESW.-HOLSTEIN
zu 8.	an der auch Elternvertreter mit Stimmrecht teilnehmen: Erlaß der Schul- u. Hausordnung, Schulpartnerschaften, Klassenarbeiten und Hausaufgaben, Schulverweis, Baumaßnahmen, SMV, Schulausflüge u.ä., AG, Haushaltsmittel usw. (§ 47 d.	VoSchG v. 17.11.66); (b) In allen Gesetzen u. Verordnungen keine Mitwirkungsrechte der Elternvertreter, für die eine Zustimmung vorgeschrieben ist; lediglich die Einführung der Fünf-Tage-Woche bedarf der Zustimmung des Elternbeirats (mit zwei	gen und Entscheidungen ausüben (§ 51 d. Schul VerfG vom 11.7.74); die Aufgaben der Schulkonferenz bestimmt § 53 des Gesetzes.		von grundsätzlicher Bedeutung für die Lehr- und Erziehungsarbeit der Schule; 3. Zusammenlegung u. Teilung, Verlegung oder Schließung der Schule; 4. Maßnahmen zur Ahndung von Verstößen gegen die Schulordnung, sofern die Eltern eines betroffenen minderj.	Schulordnung, die Gestaltung des Unterrichtswesens d. Schule, wenn von den allgemeinen Richtlinien versuchsweise abgewichen werden soll, und Maßnahmen, für die durch Gesetz oder auf dem Verwaltungswege eine solche Zustimmung vorgeschrieben ist	(b) Im Gesetz sind keine Fälle genannt, in denen die Zustimmung des Schulelternrates zu irgendeiner Schulmaßnahme erforderlich sei. In Einzelerlassen kommt das aber gelegentlich vor. So heißt es in einem Erlaß d. KM Ziff. 19: "Den Elternvertretern ist Gelegenheit	sentlichen Änderungen des Lehrbetriebs, bei Angelegenheiten auf Anforderung der Schulaufsichtsbehörde od. d. Schulträgers) tätig werden (§ 3 der 1. AVOz SchOG vom 31.7.52); (b) unmittelbare Einflußnahme auf den Lehrbetrieb der Schule durch	hungs- u. Berufsberatung i. der Schule, Gesundheitspflege, Jugendfürsorge, Jugendschutz i. d. Schule (§ 35 des SchulG vom 6.11. 1974); (b) Aufstellung der Hausordnung, Aufenthalt in Schullandheimen und Schülerfahrten, bei wesentlichen Än-	rechte über Schulordnung, Art und Umfang der Hausaufgaben, freiwillige Unterrichtsveranstaltungen, Schullandheimaufenthalte u. Fahrten, Schulwegsicherung, Schulversuche, Haushaltsmittel, Baumaßnahmen (§ 47 d. SchumG v. 27.3.74).	(b) Aufstellung d. Schulordnung, Durchführung von Schulversuchen an d. Schule sowie Gestaltung des Schulunterrichts, soweit von den allgemeinen Bestimmungen abgewichen wird. Bei Nichteinigung entscheidet die Schulaufsichtsbehörde, nachdem

SYNOPSE DES ELTERN-RECHTS	BADEN-WÜRTTEM-BERG	BAYERN	BERLIN	BREMEN	HAMBURG	HESSEN	NIEDER-SACHSEN	NORD-RHEIN-WESTF.	RHEIN-LAND-PFALZ	SAAR-LAND	SCHLESW.-HOLSTEIN
zu 8.	SchG vom 1. Aug. 1976).	Drittel seiner Mitglieder) (§ 13 d. ASchO v. 2.10.73).			Schülers dies verlangen (§ 29 in Verb. mit § 14 d. SchVG vom 11. Okt. 1976); (b) die Schulkonferenz kann Beschlüsse der übrigen Gremien an der Schule beanstanden, so daß diese Gremien ihre Beschlüsse nur mit qualifizierter Mehrheit bestätigen können.	(§ 9 d. MitbeG vom 1. Dez. 75).	zu geben, vorgeschlagene Lehrbücher mit anderen zu vergleichen und die Einführung in den betroffenen Klassenelternschaften zu erörtern." (Erlaß v. 9.9.76). Dazu legt die Durchführungsverv. 10.8.77 fest, daß "eine Genehmigung nicht erteilt werden sollte, wenn Elternrat oder Schülerrat geschlossen gegen die Einführung stimmen."	Eingreifen in die Unterrichtserteilung und in die Handhabung der Schulleitung steht der Schulpflegschaft nicht zu (§ 3 der 1. AVOz SchOG vom 31.7.52).	derungen der Unterrichtszeit (§ 35 des SchulG vom 6.11. 1974).		sie dem Schulelternbeirat über den Kreiselternbeirat Gelegenheit zur Stellungnahme gegeben hat (§ 59 des SchulVG vom 5.8. 1977).

SYNOPSE DES ELTERN-RECHTS	BADEN-WÜRTTEMBERG	BAYERN	BERLIN	BREMEN	HAMBURG	HESSEN	NIEDER-SACHSEN	NORD-RHEIN-WESTF.	RHEIN-LAND-PFALZ	SAAR-LAND	SCHLESW.-HOLSTEIN
9. Gibt es Mitwirkungsrechte für Eltern bei der Gestaltung von *(a) Hausaufgaben* *(b) Notengebungen?*	(a) Eltern haben das Recht zur Unterrichtung und Aussprache mit dem Lehrer über die Grundsätze für Hausaufgaben (§ 56,4 SchG vom 1.8.76); (b) Eltern sind mit den für die Beurteilung der mündlichen, praktischen und schriftlichen Leistun-	(a/b) Besprechungsthemen "Hausaufgaben" und "Notengebung" können in der Klasseneltern-versammlung behandelt werden (§ 79 der AScho vom 2.10.73).	(a) Die Schulkonferenz beschließt über die Grundsätze für Art und Umfang der Hausarbeiten (§ 53,2 d. Schul VerfG vom 11.7.74). (b) Bei der Notengebung wirken Elternvertreter nicht mit; dies fällt in die ausschließliche Zuständigkeit der Lehrer.	(a) Ja, im pädagogischen Feld kooperativ (§ 5 Dienstanweisung f. Lehrer vom 17. Febr. 69) (b) Der Lehrer ist allein verantwortlich (§ 3 Dienstanweisung f. Lehrer vom 15. März 77).	Der Lehrer hat den Erziehungsberechtigten den schulischen Entwicklungsstand ihrer Kinder mitzuteilen (§ 44 d. SchG vom 17. Okt. 1977).	Auf der Ebene des Schuleltern-beirats nicht, jedoch auf der Ebene des Landeselternbeirats bei der Beratung von Erlassen, die sich mit Hausaufgaben bzw. Notengebung beschäftigen. Auf Wunsch der Erziehungsberechtigten und der Schüler hat der	(a) Die Lehrer haben Inhalt, Planung und Gestaltung des Unterrichts mit den Klassenelternschaften zu erörtern (§ 77,4 d. NSchG vom 18.8. 1975); (b) über die Leistungsbewertung sind die Eltern zu unterrichten (§ 25,2 d. NSchG vom 18.8. 1975).	(a) Im Ermessen des Lehrers; er kann auf Anregungen der Erziehungsberechtigten eingehen (Erlaß d. KM vom 2.3.74); (b) im Ermessen des Lehrers, dessen Freiheit und Verantwortung bei der Gestaltung des Unterrichts nicht einzuschränken ist.	(a) Der Lehrer gestaltet Erziehung u. Unterricht frei und in eigener päd. Verantwortung im Rahmen der geltenden Rechts- und Verwaltungsvorschriften (§ 20 des SchulG vom 6.11. 1974). (b) Der Lehrer gibt Erziehungsberechtigten auf deren Wunsch	(a) Eltern ist Gelegenheit zu Vorschlägen und Aussprachen zu geben (§ 36 d. SchumG v. 27.3.74); (b) Eltern sind über Bewertungsmaßstäbe zu informieren (§ 36 d. SchumG v. 27.3.74); ansonsten beurteilt der Lehrer Leistungen in eigener Verantwortung	(a) Beim Klassenelternabend sollten alle wichtigen Probleme behandelt werden, u.a. auch die Frage der Hausaufgaben (Schrift d. KM, H. 23, 1977/1978); (b) Wünsche, Anregungen und Vorschläge können unterbreitet werden (§ 58 des SchulVG vom 5.8. 1977).

SYNOPSE DES ELTERN-RECHTS	BADEN-WÜRTTEM-BERG	BAYERN	BERLIN	BREMEN	HAMBURG	HESSEN	NIEDER-SACHSEN	NORD-RHEIN-WESTF.	RHEIN-LAND-PFALZ	SAAR-LAND	SCHLESW.-HOLSTEIN
zu 9.	gen maß-gebenden Kriterien zu Beginn des Schuljahres bekanntzumachen (Transparenzerlaß vom 7.8. 1973).					Lehrer die von ihm erteilten Zeugnisnoten näher zu erläutern (§ 17 ADO i.d.F. v. 12.1.76).	Im übrigen liegen die Hausaufgaben im Ermessen des Lehrers.		Auskunft über die Schülerleistung (Ziff. 6.2.3. DO vom 15.3.76).	(§ 5 d. SchumG v. 27.3.74).	

SYNOPSE DES ELTERN-RECHTS	BADEN-WÜRTTEMBERG	BAYERN	BERLIN	BREMEN	HAMBURG	HESSEN	NIEDER-SACHSEN	NORD-RHEIN-WESTF.	RHEIN-LAND-PFALZ	SAAR-LAND	SCHLESW.-HOLSTEIN
10. Wie ist die Teilnahme der Eltern am Unterricht ihrer Kinder in der Lernbehinderten-schule geregelt?	Grundsätzlich keine Teilnahme möglich; Schulen sollen aber einmal im Jahr einen "Tag der offenen Tür" abhalten.	Außerhalb des "Tages der offenen Schultür" (- sollte einmal im Schuljahr stattfinden -) können Erziehungsberechtigte nicht als Gäste am Unterricht teilnehmen (§ 79,1 ASchO vom 2.10.73).	Unter bestimmten Voraussetzungen ist den Eltern Gelegenheit zu Unterrichtsbesuchen zu geben (§ 40,1 d. Schul VerfG vom 11.7.74).	Erziehungsberechtigte können nach Rücksprache mit dem Schulleiter den Unterricht ihrer Kinder besuchen (§ 10 der 2. DVO i. d.F. vom 16.9.69).	Nach Absprache können Eltern den Unterricht mitverfolgen (Richtl. v. 23.10. 1974); z. Zt. werden Möglichkeiten erprobt, interessierte Eltern regelm. an der Unterrichtsarbeit mitwirken zu lassen (s. auch § 44 d. SchG vom 17. Okt. 1977).	Bei der Teilnahme d. Eltern am Unterricht hat der Lehrer die Grundsatzbeschlüsse der Gesamtkonferenz zu beachten; liegen solche nicht vor, so hat er rechtzeitig die Zustimmung des Schulleiters einzuholen (§ 16 in Verb. mit § 3 ADO i.d.F. v. 12.1.76).	Grundsätzlich haben Erziehungsberechtigte die Möglichkeit, am Unterricht ihrer Kinder teilzunehmen. Die Teilnahme muß allerdings mit dem Lehrer abgestimmt werden.	Im Einvernehmen mit dem Schulleiter und Klassenlehrer können Mitglieder der Klassenpflegschaft den Unterricht besuchen (§ 2 der 1. AVOz SchOG vom 31.7.52).	Der Lehrer kann im Benehmen mit d. Schulleiter den Erziehungsberechtigten die Möglichkeit zu Unterrichtsbesuchen geben. Der Unterrichtsablauf darf dadurch nicht gestört werden (Ziff. 7.6 der DO vom 15.3.76).	Im Einvernehmen mit dem Lehrer möglich (§ 36,2 SchumG v. 27.3.74).	Im Einvernehmen mit dem Klassenlehrer u. Schulleiter möglich (Ziff. 6 Erlaß vom 5.12 1973). Zusätzlich ist den Schulen empfohlen, die Eltern an einem Tag im Schuljahr zum Besuch des Unterrichts und des Schulgebäudes einzuladen ("Tag der offenen Tür").

SYNOPSE DES ELTERN-RECHTS	BADEN-WÜRTTEM-BERG	BAYERN	BERLIN	BREMEN	HAMBURG	HESSEN	NIEDER-SACHSEN	NORD-RHEIN-WESTF.	RHEIN-LAND-PFALZ	SAAR-LAND	SCHLESW.-HOLSTEIN
11. Haben Eltern Einsicht in die Schulakte ihres Kindes?	Grundsätzlich nicht möglich. Eltern kann die Einsicht in die Schulakte ihres Kindes jedoch im Laufe einer Beratung gestattet werden.	Erziehungsberechtigte und volljährige Schüler können den Schülerbogen jederzeit einsehen (§ 24 der ASchO vom 2.10.73).	Bei der Unterrichtung der Eltern über die Entwicklung ihres Kindes dient der Schülerbogen als Grundlage. Eltern ist auf Verlangen Einsicht in diesen zu gewähren (Absch. III Nr. 7 der "Ausführungsvorschriften über die Führung von Schülerbogen").	Die Eltern haben kein Recht, die Schullaufbahnakte (SchLA) einzusehen (§ 10 d. 2. DVO i. d.F. vom 16.9.69); es kann ihnen allerdings im Verlaufe einer Beratung Einsicht in die SchLA gewährt werden (Abs. 5 d. Runderlasses vom 6.9. 1976).	In der Regel wird Einsicht in sämtliche Schülerunterlagen gewährt.	Eltern minderjähriger Schüler und volljährigen Schülern ist auf Antrag Einsicht in den Schülerbogen zu gewähren (Erlaß v. 28.6.1977 "Schülerbogen u. Anlagen").	Möglich (§ 40 d. NSchG vom 18.8. 1975).	Nicht möglich	Möglich nach Absprache	Möglich	Möglich nach Absprache

SYNOPSE DES ELTERN-RECHTS	BADEN-WÜRTTEM-BERG	BAYERN	BERLIN	BREMEN	HAMBURG	HESSEN	NIEDER-SACHSEN	NORD-RHEIN-WESTF.	RHEIN-LAND-PFALZ	SAAR-LAND	SCHLESW.-HOLSTEIN
12. Werden alle Eltern von Lernbehinderten über ihre Rechte und Pflichten informiert?	"Schulzeit-Brevier" mit den wichtigsten schulrechtlichen Bestimmungen wurde an alle Eltern verteilt (Auskunft des KM). Außerdem erscheint achtmal im Jahr die Eltern= Ztschr. "Schule im Blickpunkt", die für Elternbeiratsvorsitzende kostenlos ist.	Keine gesetzlichen Bestimmungen; allerdings werden d. Ztschr. "Schule & wir" und "Schulreport" kostenlos an alle Eltern vom KM über die Schulen verteilt. Außerdem verschickte 1974 das Km 150.000 Exemplare der Allg. Schulordnung an alle Interessierten.	Ja, z. B. durch Informationsveranstaltungen der VH, Schulämter, des Senats, der bezirklichen Gremien nach dem Schul VerfG und der Klassenelternversammlungen. 1/4-jährlich wird vom Senat die Zeitschrift "Die Schule" herausgegeben (Auflage: 330.000).	Nur auf eigene Initiative der Eltern durch die Schule u. durch die Gesamtvertretung.	Elternschulen veranstalten Kurse für Eltern über Fragen der Erziehung; Elternschulen sind an 16 Orten eingerichtet.	Grundsätzlich ja; es ist jedoch abhängig von den Aktivitäten des Schulelternbeirats bzw. der Schule.	Die Lehrer haben die Klassenelternschaften auf Verlangen über ihre Rechte und Pflichten zu unterrichten (§ 77 d. NSchG vom 18.8. 1975).	Im Rahmen der Arbeit der Klassenpflegschaft werden von den Lehrern Elternsprechstunden abgehalten, bei denen sich Eltern vom Klassenlehrer Rat einholen können (§ 2 der 1. AVOz SchOG vom 31.5.72).	nein	nein	Schulzeitung "Unsere Schule" wird seit 1976/77 kostenlos über die Schulen an die Eltern verteilt. In jedem Exemplar wird ein Schwerpunktthema des Bildungswesens behandelt. Andere Informationsschriften können bei der Schule od. KM direkt angefordert werden.

SYNOPSE DES ELTERN-RECHTS	BADEN-WÜRTTEMBERG	BAYERN	BERLIN	BREMEN	HAMBURG	HESSEN	NIEDER-SACHSEN	NORD-RHEIN-WESTF.	RHEIN-LAND-PFALZ	SAAR-LAND	SCHLESW.-HOLSTEIN
13. Sind SfL zur Zusammenarbeit mit Eltern verpflichtet (angehalten, aufgerufen)?	Im Rahmen ihres Erziehungsauftrages wird von Lehrern eine Zusammenarbeit mit Eltern erwartet. Außerdem sind Lehrer zur Teilnahme an den Pflegschaftssitzungen verpflichtet (§ 56 d. SchG vom 1.8.76 u. § 6 der EltBeirVO vom 8.6. 1976).	Der Lehrer muß um dauerndes Zusammenwirken mit den Erziehungsberechtigten der ihm anvertrauten Schüler bemüht sein (Art. 38 Abs. 2 d. VoSchG v. 17.11.66).	Im Rahmen ihres Erziehungs- und Bildungsauftrages gehört zu den allgemeinen Dienstpflichten der Lehrer die Zusammenarbeit mit den Eltern; m. E. ergibt sich eine derartige Verpflichtung aus den Grundsätzen des Schul VerfG vom 11.7.1974.	Der SfL sollte sich mit den Lebensverhältnissen seiner Schüler vertraut machen. Dazu sind u. U. Hausbesuche usw. unerläßlich (§ 3 der Dienstanweisung f. Lehrer vom 15. März 77).	Der Lehrer ist verpflichtet, bei seiner Erziehungs- und Unterrichtstätigkeit die enge Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten zu suchen (§ 44 d. SchG vom 17. Okt. 1977).	Schulleiter pflegt die Zusammenarbeit der Schule mit Schulelternbeirat und Erziehungsberechtigten (§ 5 ADO i.d.F. v. 12.1.76); der Klassenlehrer steht den Erziehungsberechtigten zur Beratung besonders zur Verfügung (§ 25 ADO i.d.F. v. 12.1.76).	Die grundsätzliche Verpflichtung aller Lehrer zur Zusammenarbeit mit den Eltern ergibt sich aus dem Gesetz (§ 77,4 d. NSchG vom 18.8. 1975).	Im Einvernehmen mit den Erziehungsberechtigten sind Hausbesuche der Lehrer in der Familie und Hausgemeinschaft der Schüler zu fördern (§ 2 der 1. AVOz SchOG vom 31.5.52).	SfL sind grundsätzlich verpflichtet, mit den Eltern zusammenzuarbeiten; dies gilt insbesondere für die Fragen der Ein- und Umschulung. SfL führen, soweit erforderlich, Hausbesuche durch (Ziff. 7.6 DO vom 15.3. 1976).	Keine gesonderten Bestimmungen. Das Verhältnis zwischen Elternhaus und Schule ist mit in den Veränderungsprozeß des Schulmitbestimmungsgesetzes einbezogen (Vorwort d. SchumG vom 27.3. 1974).	SfL muß mit den Eltern eng und vertrauensvoll zusammenarbeiten und sich durch Hausbesuche ein Bild von der Umwelt des Kindes machen (Allgem. Grundsätze, Abs. 1 d. Richtlinien für die Lehrpläne d. Hilfsschulen vom 1.4. 1964).

SYNOPSE DES ELTERN-RECHTS	BADEN-WÜRTTEMBERG	BAYERN	BERLIN	BREMEN	HAMBURG	HESSEN	NIEDER-SACHSEN	NORD-RHEIN-WESTF.	RHEIN-LAND-PFALZ	SAAR-LAND	SCHLESW.-HOLSTEIN
14. Werden Lehrer während ihrer Ausbildung mit Fragen der Elternbildung und -arbeit ernsthaft konfrontiert und ausgebildet?	Nicht ausreichend. Lehrangebot hängt von den Hochschullehrern ab.	Fakultativ bietet das Lehrprogramm der Universitäten Seminare an - allerdings keine Mußbestimmung des KM.	Im Rahmen ihrer schulpraktischen Ausbildung werden Berliner Lehrer mit den Fragen der Mitwirkung und Mitbestimmung nach dem Schul VerfG vertraut gemacht; gesonderte Unterweisungen für SfL erfolgen nicht.	In allen Phasen der Lehrerausbildung, allerdings ohne konkrete Ausweisung und nicht ausreichend.	In Zusammenarbeit mit der Universität und der Behörde für Schule werden neue Inhalte und Formen der Kooperation entwikkelt und erprobt.	In der Ausbildung der SfL werden auch Inhalte wie Elternarbeit Gesprächsführung erarbeitet.	Zu den Ausbildungsthemen der Lehreranwärter gehört auch grundsätzlich das Thema Elternarbeit.	Ausbildungsstätten für SfL sollen entsprechende Lehrangebote berücksichtigen.	Die Ordnung der Wissenschaftlichen Prüfung für das Lehramt an Lb-Schulen enthält keine näheren Angaben (Rundschreiben d. KM vom 6.7.74).	Das Saarland verfügt nicht über Einrichtungen zur Ausbildung von SfL.	Schulrechtsfragen werden innerhalb der Sonderschullehrerausbildung behandelt.

SYNOPSE DES ELTERN-RECHTS	BADEN-WÜRTTEMBERG	BAYERN	BERLIN	BREMEN	HAMBURG	HESSEN	NIEDER-SACHSEN	NORD-RHEIN-WESTF.	RHEIN-LAND-PFALZ	SAAR-LAND	SCHLESW.-HOLSTEIN
15. Welche Beteiligungsrechte haben Eltern bei der Aufnahme bzw. Überweisung ihrer Kinder in die Schule für Lernbehinderte?	GS-Rektor gibt vor der Meldung den Eltern Gelegenheit zur Stellungnahme. So-Rektor unterrichtet Eltern von der beabsichtigten Überprüfung ohne Terminangabe. SoSchule lädt Eltern zur Stellungnahme vor. Schulamt ist letzte Entscheidungsinstanz. (1978)	Anhörung d. Eltern vor der Entscheidung durch das Schulamt, das letztlich d. Eltern über den Vollzug der Überweisung in Kenntnis setzt. (1974)	Keine gesetzliche Regelung vorhanden. Nach dem Überprüfungsverfahren muß eine Stellungnahme zum Vorschlag der abgebenden Schule erfolgen.	Stellungnahme der Eltern vor schulärztl. Untersuchung; dazu Zustimmung d. Eltern nötig. SoSchule lädt Eltern zur Aussprache zum Prüfungsergebnis vor. Entscheidungsbefugnis über die Aufnahme liegt bei Revision d. Eltern bei der Schulaufsichtsbehörde. (1976)	GS unterrichtet d. Eltern über etwa vorgesehene Untersuchungen ihres Kindes. Es muß d. Stellungnahme zum Vorschlag der aufnehmenden Schule erfolgen. Amt für Schule teilt den Eltern d. Überprüfungsergebnis mit und entscheidet über die Umschulung. (1974)	Eltern haben Anhörungsrecht bereits vor der Meldung durch die GS. Eltern dürfen bei der Überprüfung anwesend sein. Vor der zustellung des begründeten Bescheids erfolgt Aussprache durch Schulrat, SoRektor oder den überprüfenden SoLehrer. (1976)	Stellunnahme in der GS bis Mitte März. Dann Mitteilung der Entscheidung bis Mitte Juni an die Eltern. (1968)	Eltern werden vor der beabsichtigten Überprüfung von der GS informiert. Aufklärung über d. Arbeit der Sonderschule. Zustellung der Entscheidung durch das Schulamt. (1967)	Eltern werden von der bevorstehenden Überprüfung informiert. Aufklärung durch die SoSchule. Äußerungen vor und nach Überprüfung. Mitteilung der Entscheidung erfolgt durch das Schulamt. /1976)	Eltern können sich vor der bevorstehenden Prüfung auf Sonderschulbedürftigkeit äußern. Zustellung der Entscheidung durch das Schulamt. (1970)	Eltern haben Gelegenheit der Stellungnahme schon vor der Überprüfung. Schulaufsichtsbehörde benachrichtigt die Eltern von der Entscheidung. (1970)

Mit dieser knappen Zusammenfassung und Gegenüberstellung der wichtigsten Fragen der neuen Mitwirkungsrechte scheint auch die Reform der Schulverfassungen in den deutschen Bundesländern vorläufig beendet zu sein, wie sie vom 51. Deutschen Juristentag 1976 durch ihre Kommission "Deutsches Schulrecht" gefordert wurde, daß nämlich alle "wesentlichen Schulangelegenheiten" durch ein formelles, d. h. parlamentarisches Gesetz geregelt werden müssen. Nur in Bremen, Nordrhein-Westfalen und Schleswig-Holstein werden die Rechte der Schulverfassungen gegenwärtig noch reformiert, sind bereits in der parlamentarischen Beratung bzw. vom Senat beschlossen. Somit besitzen - bis auf den Freistaat Bayern, der eine Kodifizierung bis heute nicht festlegte - alle Bundesländer hinreichend parlamentarisch legitimierte Schulverfassungen. Allerdings läßt sich aus der rechtlichen Regelung kaum etwas über eine Effektivität des Zusammenwirkens von Schule und Elternhaus schließen.

Faßt man den Vergleich der Schulverfassungen in den einzelnen Bundesländern (einschließlich des Schulmitwirkungsgesetzes von Nordrhein-Westfalen und des Schulverwaltungsgesetzes von Bremen in den Fassungen vom 1. August 1978) zusammen, so stellt man ein für alle neueren Schulverfassungsgesetze typisches Mißverhältnis von institutionellem Aufwand und kompetenzmäßiger Leere fest. So ist von der Bildungskommission schon vor Jahren darauf hingewiesen worden, daß die Einrichtung von Mitwirkungsgremien erst dann bedeutsam ist, wenn die beteiligten Eltern - neben der Autonomie - erstens auch inhaltlich etwas mitzuentscheiden haben und sich zweitens ihre Mitarbeit auf die wesentliche Aufgabe der Schule, nämlich den Unterricht, und nicht auf Verwaltungs- und andere Randaufgaben bezieht.

Am deutlichsten werden die Aspekte der Breitenkontakte und des Unterrichtsbezuges durch das Niedersächsische Schulgesetz vom 18. August 1975 betont. Aber auch das weitgehend wortgleich formulierte Schulverfassungsgesetz des Landes Berlin vom 11. Juli 1974 und das Schulmitbestimmungsgesetz vom Saarland vom 27. März 1974 sind überwiegend als partizipationsfreundlich zu bezeichnen; so heißt es etwa in § 36 des SchumB des Saarlands:

Unmittelbare Beteiligung der Erziehungsberechtigten

(1) Die Erziehungsberechtigten sind von den Lehrern über Planung und Gestaltung des Unterrichts sowie über die Bewertungsmaßstäbe für die Notengebung und für sonstige Beurteilungen zu informieren. Vor allem in dem Primarbereich, aber auch in dem Sekundarbereich I sind die Erziehungsberechtigten darüber hinaus im Rahmen der für Unterricht und Erziehung geltenden Bestimmungen an der Unterrichtsplanung zu beteiligen. Dabei ist ihnen in Fragen der Auswahl des Lehrstoffes, der Bildung von Schwerpunkten und der Anwendung bestimmter Unterrichtsformen Gelegenheit zu Vorschlägen und Aussprachen zu geben. Informationen und Aussprachen gemäß Satz 1 und 3 finden im Rahmen der Klassenelternversammlung oder der Elternversammlungen der Unterrichtsgruppe (Kerngruppen) statt.

(2) Auf Anfrage sind den Erziehungsberechtigten der Leistungsstand ihres Kindes mitzuteilen sowie einzelne Beurteilungen zu erläutern. Ferner soll ihnen unter Berücksichtigung der pädagogischen Situation der Klasse und im Einvernehmen mit dem Lehrer Gelegenheit zu Unterrichtsbesuchen gegeben werden.

(3) Den Erziehungsberechtigten obliegt für ihre Kinder die Auswahl bei alternativen Unterrichtsangeboten, soweit dieses Recht nicht von den Schülern selbst wahrgenommen wird.

Ähnlich formuliert sind auch die Regelungen des neuen Schulgesetzes von Baden-Württemberg (§ 56 Abs. 1) i.d.F. vom 1. August 1976.

In den anderen Gesetzen, die mitunter sehr abweichende Regelungen vorsehen, wird die Möglichkeit einer Mitarbeit oder gar -verantwortung nicht hervorgehoben oder erwähnt, so daß sie eher als partizipationsfeindlich und überraschend unmodern zu bezeichnen sind. In diesen Ländern bleibt die Schule für Lernbehinderte eine Lehrerschule und als solche fest im Griff der Schulaufsichtsbehörden: also Partizipation ohne verstärkte Selbständigkeit.

2.1.4. DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission zur Beschreibung der Rolle der Eltern in der Mitbestimmungsdiskussion

DIETZE (Professor für Öffentliches Recht und Bildungsrecht an der Universität Bremen und entschiedener Vertreter des Gedankens verstärkter elterlicher Mitbestimmung) kritisiert in seinem "Rechtslexikon" [99] einen verbreiteten Trend:

> Untersuchungen über Inhalt und Reichweite elterlicher Mitbestimmungs- und Kontrollrechte schließen mit ähnlich dürftigen Ergebnissen ab wie entsprechende Untersuchungen über die Rechte der Schülervertretung. Dennoch sind nahezu alle Bildungsrechtler der neueren Zeit bemüht, den minimalen elterlichen Bestimmungsrechten mit verfassungsrechtlichen Argumenten entgegenzutreten:
>
> - sei es, daß sie den Primat des Staates für die Erziehung in den Vordergrund stellen,
> - sei es, daß sie elterliche Mitbestimmungsrechte als Eingriffe von Laien in die durch Sachverstand legitimierten Kompetenzen von Lehrern bezeichnen,
> - oder aber, daß sie Mündigkeit des Schülers zur Grundnorm des schulischen Erziehungsauftrages nehmen und dann die Schlußfolgerung ziehen, die Elternmitbestimmung werde im Gegensatz zur Schülerselbstbestimmung treten.
>
> Pädagogenkreise verstehen sich ebenfalls zu dieser Auffassung.

Dabei gehen die Empfehlungen des DEUTSCHEN BILDUNGSRATES, dessen Auftrag darin besteht, die Regierungen des Bundes und der Länder bei der Weiterentwicklung des Bildungswesens zu beraten, schon viel weiter. So bedarf es einer "institutionalisierten Informationsverwicklung" [100], um eine "engere Zusammenarbeit von Eltern und Schule" [101] und eine "intensivere Beteiligung von Lehrern, Eltern und Schülern" [102] zu erzielen.

Die Institutionalisierung eines wechselseitigen Lernprozesses kann nach den Empfehlungen der Bildungskommission unter anderem durch folgende Maßnahmen vorbereitet werden:

---

99) L. DIETZE, zit. nach K. MEYNERSEN (1974a, S. 70-71)
100) DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1973e, S. 123)
101) ders. (1970, S. 13)
102) ders. (1973e, S. 14)

- Appell an das elterliche Verständnis für die notwendige Revision der Bildungsinhalte;
- lebhafter Gedankenaustausch mit Lehrern und Eltern über Fortschritte und Schwierigkeiten der Schüler;
- stärkere Beteiligung der Eltern an Schulveranstaltungen[103];
- regelmäßige Einsichtnahme der Eltern in die von ihren Kindern in der Schule erbrachten Leistungen;
- Erklärung der Grundsätze von Leistungsbewertung;
- Diskussion über neue didaktische Dispositionen;
- Kennenlernen der Wünsche und Vorstellungen der Eltern[104].

Diese Lernprozesse könnten in Gang gesetzt werden durch:

- Informationsabende
- offene Aussprachenachmittage für Lehrer, Schüler und Eltern zu bestimmten Themen [105]
- Elternseminare zu einzelnen Themen oder Themenreihen
- Elternsprechtage [106]
- Besuche des Unterrichts
- Hausbesuche der Lehrer [107]

Laut Strukturplan für das Bildungswesen besteht die Reform der Elternmitwirkung in der Schule auch gerade darin, die schulischen Lernprozesse in Beziehung zur sozialen Umwelt des Schülers zu setzen, um mehr als bisher individuelle Lern- und Verhaltensschwierigkeiten zu beheben. Gerade für den Lernbehinderten wirken sich die Erfahrungen in der Familie erheblich auf seine Einstellung zur Schule und seine Schulleistung aus. Daher betont der Strukturplan[108], zum Wohle der Kinder "die gleichgerichtete aktive Mithilfe und das Verständnis der Eltern zu gewinnen";

---

103) vgl. ders. (1970, S. 24)
104) vgl. ders. (1973e, S. 125)
105) vgl. ebd., S. 123
106) vgl. ebd., S. 125
107) vgl. ders. (1973d, A 110-111)
108) ders. (1972, S. 125)

ferner müsse die Schule "sich durch eine gezielte Aufklärung und Werbung um die Eltern bemühen" [109]. Aber "der Strukturplan läßt an keiner Stelle mit Sicherheit erkennen, wie er sich die Verwirklichung des Partizipationsprinzips denkt" [110].

Gerade den weniger begünstigten Eltern der Sonderschüler, die die Lernbedürfnisse ihrer Kinder nicht entsprechend zu fördern imstande sind, gilt es, "ihre Verantwortung bewußt zu machen"[111].

Die bisher progressivste Version der Elternbeteiligung in der Schulreformdiskussion vertreten die Empfehlungen "Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen" vom 23. Mai 1973. In diesen Empfehlungen über die "Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern" wird die Ausweitung einer Elternbeteiligung und die Notwendigkeit einer "Institutionalisierung der Elternbeteiligung" [112] begründet. Der eng miteinander verknüpfte außer- und innerschulische Entwicklungsprozeß fordere "entsprechende gemeinsame Kommunikationsprozesse" [113]:

> Die Bildungskommission empfiehlt eine Ausweitung der Elternbeteiligung; nur unter Mitwirkung der Eltern kann die Schule ihre Aufgabe besser erfüllen. Hierzu soll vor allem die Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule auf breiter Basis ausgebaut werden,

die es ermöglicht, "spezifische Widersprüche zwischen den Erwartungen, Vorstellungen und Verhaltensweisen einzelner Elternhäuser einerseits und einzelner Schulen und Lehrer andererseits" [114] zu klären. Einer zurückhaltenden Voreingenommenheit der Eltern gegenüber schulischen Reformen und der Schule überhaupt soll damit entgegengewirkt werden.

---

109) ebd., S. 125-126
110) HECKEL, H.: Skizze eines Ordnungs- und Organisationsmodells für die Bildungsinstitution "Schule" (1972); zit. nach A. KELL (1973, S. 189)
111) DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1972, S. 126)
112) ders. (1973d, A 104)
113) ebd., A 104
114) ebd., A 105

Die Bildungskommission will die Partnerschaft der Eltern nicht auf die Konferenzen beschränken, zumal eine "Konferenzen-Demokratie" [115] die Gefahr einschließe, daß nicht die Anliegen aller Eltern gleichgewichtig zur Sprache gebracht werden, da Eltern höherer Schichten in den Gremien nach bisherigen Erfahrungen eo ipso stärker vertreten sind.[116] Aus diesem Grunde strebt die Bildungskommission zusätzlich die Mitwirkung der Eltern an Planung und Durchführung des Unterrichts an. Sie erhofft sich eine engere Verbindung zwischen Elternhaus und Schule durch folgende organisatorische Vorschläge [117]: Zum einen sollen "Unterrichtsgespräche" zwischen Eltern und Lehrern einer Auseinandersetzung mit der Unterrichtsplanung und -kritik dienen; zum anderen soll Eltern das Recht auf Unterrichtsbesuche eingeräumt werden, damit sie aus eigener Anschauung Unterricht verstehen und einschätzen lernen, und damit die Unterrichtsgespräche auf der Grundlage konkreter Beobachtungen geführt werden können.

Im Vordergrund steht also nicht der weitere Ausbau von Vertretungsgremien, sondern vielmehr erscheinen "Breitenkontakte" primär. Hier wird zwar die längst überwundene Partnerschaftsideologie anstelle einer politischen Lösung wieder aufgenommen, doch verpflichtet diese Forderung die Schule, die Spannungen zwischen staatlichem und elterlichem Erziehungsanspruch durch "eine umfassende Information der Eltern" [118] vor allem über inhaltliche und strukturelle Reformen abzubauen. Inwieweit dabei auch andere Institutionen (Parteien, Gewerkschaft oder Einrichtungen der Erwachsenenbildung) eine Hilfe darstellen, bliebe noch zu überprüfen.[119]

Die Beantwortung der Frage, in welcher Form berufstätige Eltern zu einem intensiveren Kontakt zur Schule bewogen werden könnten, bleibt unbefriedigend [120], doch weist die Bildungskommission auf die Möglichkeit des Bildungsurlaubs [121] hin.

115) I. RICHTER (1974a, S. 158)
116) vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1973d, A 104-105)
117) ebd., A 67-68
118) ebd., A 105
119) vgl. ebd., A 110
120) vgl. ebd., A 136
121) vgl. ders. (1973b)

Besondere Beachtung findet ferner die Hervorhebung des Elternbriefes als notwendiges Informationsmedium, der Kommunikations- und Informationstreffen außerhalb der Schule und der Lehrerhausbesuche. Dabei basieren diese Anregungen darauf, "unter Beachtung der jeweiligen Schul- und Elternhaussituation neue Formen der Kommunikation, der Information und des Lernens phantasiereich zu entwickeln und zu erproben" [122].

Eine besondere Chance gegenüber anderen Mitbestimmungsmodellen dokumentiert sich bei diesen Empfehlungen darin, daß die Kommission nicht nur die Teilnahme der Eltern (und Schüler) an den Schulkonferenzen vorsieht und die elterliche Mitwirkung an Entscheidungen von der "Feststellung eines schulischen Differenzierungsplans, der Einsetzung einer Curriculumentwicklungsgruppe über die Auswahl der Curricula bis zu Entscheidungen über Haushaltsfragen" [123] ermöglicht, sondern deren Beteiligung auf die Gestaltung von Lernprozessen ausdehnt. Jedoch sollten die Lehrer, die als "die einzige Gruppe, die für die Tätigkeit in der Schule beruflich vorgebildet ist" [124], gilt, und die pädagogischen kollegialen Mitarbeiter bei Entscheidungen in den Schulkonferenzen über die Mehrheit der Stimmen verfügen.[125] Solange die Mehrzahl der Eltern einer Mitarbeit in der Schule mehr oder weniger gleichgültig gegenübersteht, erscheint die Forderung nach Entscheidungsmehrheit der Lehrer in den Konferenzen gerechtfertigt, doch ist eine paritätische Zusammensetzung im Sinne des angemeldeten Partizipationsanspruches anzustreben.-

In den bisher vorgestellten Empfehlungen der Bildungskommission in bezug auf die Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrechte der Eltern in Schulangelegenheiten wurde der Sektor des Sonderschulwesens "bewußt ausgeklammert", da diesem Bereich, wie es im Vorwort des Strukturplans von 1972[4] heißt [126], "eine erhöhte Bedeutung zukommt" und "behinderte Mitmenschen eine besondere Aufgabe für die Gesellschaft darstellen" [127].

122) ders. (1973d, A 106)
123) ebd., A 108
124) ebd., S. 32
125) vgl. ebd., A 107-108 und A 116ff
126) ders. (1972, Vorwort)
127) ders. (1974b, S. 11)

Aus diesem Grunde "bieb es der zweiten Bildungskommission ... vorbehalten, eine Empfehlung zum Sonderschulwesen und überhaupt zur Förderung Behinderter zu einer ihrer zentralen Aufgaben zu machen" [128], doch sind "entscheidende Vorgaben für diese neue Konzeption ... im 'Strukturplan für das Bildungswesen' (einschließlich der 'Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens' der KMK vom 16. März 1972, Anm. d. Verf.)[129] schon gegeben worden" [130].

In beiden Empfehlungen sollen die Eltern, denen "besondere Aufmerksamkeit zugewandt werden" [131] müsse, bestimmte Orientierungshilfen bekommen, um ihnen "die Möglichkeit und Grenzen der Förderung ihres behinderten Kindes zu verdeutlichen und sie in die Lage zu versetzen, mit den täglichen Schwierigkeiten fertig zu werden und der Zukunft ihres Kindes mit Vertrauen entgegenzusehen" [132]. "Die Beratung, Anleitung und Unterstützung der Eltern in pädagogischer, psychologischer, medizinischer und sozialer Hinsicht ist eine wesentliche Aufgabe" [133]; ebenso ist "eine Beratung in rechtlichen und sozialrechtlichen Fragen erforderlich" [134].

Konkret gehen nur die Empfehlungen der KMK [135] auf die Kooperation von Schule und Elternhaus an einer Stelle ein:

> Mehr noch als in den allgemeinen Schulen ist eine enge und vertrauensvolle Zusammenarbeit zwischen Sonderschule und Elternhaus erforderlich. Der Lehrer soll die Eltern über alle wichtigen Beobachtungen und die Entwicklung ihres Kindes informieren und ihnen Hinweise und Ratschläge geben. Andererseits erhält der Lehrer für seine Arbeit Hinweise aus den Berichten der Eltern über das Verhalten des Kindes außerhalb der Schule.

---

128) ebd., S. 15
129) vgl. STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (1972)
130) DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1974b, S. 16)
131) ebd., S. 103)
132) STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (1972, S. 13)
133) DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1974b, S. 103)
134) ebd., S. 53)
135) STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESREPUBLIK DEUTSCHLAND (1972, S. 13)

> Häufige Aussprachen dienen dazu, den Eltern die Maßnahmen der Schule verständlich zu machen und die beiderseitigen Bemühungen aufeinander abzustimmen. Diese Gespräche sollen sowohl in der Schule als auch bei gelegentlichen Besuchen des Lehrers im Elternhaus (s. Anm. 136) geführt werden.

Mit diesen Ausführungen wird der Begriff der Zusammenarbeit von Lernbehindertenschule und Elternhaus kaschiert, unter den sowohl die Empfehlungen der Bildungskommission als auch der KMK im Kontext die "Beteiligung" und "Mitwirkung" subsumieren. Eine Klärung des Begriffsstreits wird umgangen und die Effizienz der schulischen Kommunikations- und Entscheidungsprozesse auf pragmatische Art gefördert. Diese spezifischen Empfehlungen für den Sonderschulsektor gehen über Althergebrachtes bezüglich einer Partizipation nicht hinaus: Orientierungsgespräche zwischen SfL und Eltern über den Unterricht im weiteren Sinne.-

Wie ausgedehnt hingegen Partizipation verstanden werden kann, stellt die Bildungskommission in ihren Empfehlungen "Zur Förderung praxisnaher Curriculumentwicklung" dar, "durch die alle Beteiligten zunehmend als gemeinsam Handelnde und als selbständig Gestaltende von Lernvorgängen werden" [137]. Eine Kooperation an den curricularen Entwicklungsarbeiten kann größere Lehr- und Lernmotivationen, die Transparenz z. B. in bezug auf die intensivere und öffentliche Diskussion der Unterrichtsarbeit, die Einführung von Schulbüchern und zum anderen die gemeinsame Meinungs- und Willensbildung von Lehrern und Eltern erzielen [138]:

> Der Beitrag, den Lehrer, Lernende und Eltern in je verschiedener und abgestufter Weise zur Entwicklungsarbeit leisten können, ist

136) "In den Bildungsplänen ... der Sonderschule für lernbehinderte Kinder und Jugendliche vom 8.11.1967 (K.u.U. S. 237ff - 250) sind Hausbesuche bei den Schülern zwingend vorgeschrieben. Bei diesen, wie auch bei den Hausbesuchen, die künftige Bildungspläne zwingend vorschreiben, handelt es sich um Dienstreisen" (Erlaß des OSA Tübingen AV V 5380/23 vom 11.8.1972, zit. nach Staatliches Schulamt Ulm, Rundschreiben Nr. 13 vom 11.12.1975, Punkt 9);
"Hausbesuche von Lehrkräften bei den Eltern ihrer Schüler gehören allgemein weder zum Amt noch zum Dienstgeschäft eines Lehrers ... d. h. ein Hausbesuch außerhalb des Wohn- oder Dienstortes muß schriftlich und ein Hausbesuch am Wohn- oder Dienstort des Lehrers ... mündlich genehmigt sein." (Bekanntmachung vom 7. Okt. 1975 V 5380/418 K.u.U. S. 1573/1975)

137) DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1974c, S. 20)

138) ebd., A 13; vgl. ebenso ders. (1973a)

zunächst unter dem Gesichtpunkt der Motivation zu sehen. Denn Lehrende wie Lernende sind in den Lernprozessen zu einer selbstverantwortlichen Aktivität aufgerufen, die in den Curricula zu berücksichtigen ist und für die jeweils ein Verwirklichungsfeld vorgesehen sein muß.

Überdies bringen sie jeweils einen besonderen Sachverstand oder - wie die Lehrer und die Eltern - eine besondere erzieherische Kompetenz ein, auf die bei der Entwicklungsarbeit nicht verzichtet werden sollte.

Damit können Eltern sowohl Beteiligte an Entscheidungsprozessen als auch Informanten und Berater für den SfL in bezug auf den sozialen Hintergrund im schulischen Umfeld des Schülers und die regionalen Besonderheiten werden.[139]

Die Partizipation der Beteiligten an curricularen Entscheidungsprozessen wirft jedoch grundsätzliche Fragen auf: Um solche Entscheidungen qualifiziert fällen zu können, müssen bestimmte Kompetenzen erworben werden, deren Vermittlung sowohl Aufgabe des Unterrichts selbst als auch der Lehrerbildung und Erwachsenenbildung sein wird.[140]

Zusammenfassend läßt sich sagen, daß die Verwirklichung aller Bestrebungen zur Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Lernbehindertenschule - implizite der Entwicklung in den Curricula - nach Auffassung der Bildungskommission weitgehend angewiesen ist auf die "Fähigkeit und Bereitschaft der beteiligten Lehrer, Berater, Schüler und Eltern ... an einem Kritik- und Kooperationsprozeß teilzunehmen, in den unterschiedliche Rollen, Interessen, Arbeitsweisen und Erfahrungen eingehen. Verselbständigung und Partizipation sind ein dynamischer Prozeß, dessen Anfang und Durchführung nicht von der Vollendung der institutionellen Maßnahmen abhängig gemacht werden können. Auch die Aufklärungs- und Lernprozesse können der Organisationsreform nicht vorausgehen, sondern sie müssen sie begleiten" [141].

---

139) vgl. ders. (1974c, A 19 und A 51); vgl. ebenso ders. (1973c, Kapitel II. 4.)
140) vgl. ders. (1973a, S. 131)
141) ders. (1973d, S. 38)

Eine Gesamtwürdigung der Mitwirkungs- und Mitbestimmungsrechte der Eltern in den Vorlagen der Bildungskommission kann die gewaltigen Fortschritte, die in der Verstärkung des demokratischen Selbstverständnisses der Eltern liegen, nur anerkennen, wenn man diese Absichten mit der noch vor wenigen Jahren kaum gesicherten Kooperation zwischen Lernbehindertenschule und Elternhaus vergleicht.

Aber noch sind nicht alle Schwierigkeiten ausgeräumt, geht man von der Beurteilung eines fortgeschrittenen politischen Bewußtseins der Öffentlichkeit aus. Es müßte allerdings ermittelt werden, inwieweit umfassendere formale demokratische Rechte den Status quo verbessern würden. Dies ist nicht ohne Bedenken zu klären, da in der Mehrzahl das ohnehin geringe Interesse der Elternschaft an schulpolitischen Neuerungen auf Bund- und Länderebenen die eigene Sorge um das Wohlbefinden und das soziale Vorwärtskommen ihrer Kinder - gerade in Zeiten eines konjunkturellen Rückgangs - nicht übersteigt. Die unmittelbare Gefahr politisierender "Berufseltern" könnte schnell heraufbeschworen werden, da - im Gegensatz zu angelsächsischen Ländern - in der Bundesrepublik Deutschland die Gestaltung von schulischen Entscheidungskompetenzen und -prozessen die Eltern kaum zur Mitarbeit begeistert. Je höher jedoch die organisatorische Ebene für das Zusammenwirken an Entscheidungen gesetzt wird, desto geringer wird der Einfluß der unmittelbar betroffenen Eltern und SfL auf den Prozeß der Partizipationsbestrebungen sein [142]. Zudem liegt es ohnehin nahe, daß einer Teilnahme von Eltern der Sonderschule an dieser "Entwicklungsarbeit vielfältige soziale und materielle Schranken gesetzt sind" [143].

142) vgl. ebd., A 135
143) ders. (1974c, S. 14)

2.2. Ansätze und Kritikpunkte aus der neueren Elternbildungsliteratur

Um die Situation der Kooperation zwischen Elternhaus und Schule sowohl in ihren Ansätzen als auch in der Praxis zu charakterisieren, gilt es im folgenden, aus einer Anzahl von neueren Publikationen eine Auswahl von Initiativen und Konzeptionen kritisch darzustellen. Dabei werden in der Zusammenstellung zwei Schwerpunkte koordiniert, die sich einmal in der Darstellung von rein theoretischen Überlegungen und zum andern in der Beschreibung von praxisbezogenen Vorstellungen niederschlagen.

2.2.1. Elterninitiativen

Angesichts zunehmender, z. T. bereits abgeschlossener gesetzlicher Verankerungen der Elternmitbestimmung in der Schule (vgl. Kap. 2.1.3.) ist zu fragen, welche Faktoren die zahlreichen Elterninitiativen [1] im Bildungssektor bedingten, die im Anschluß an die Studenten- und antiautoritären Kinderladenbewegungen [2] seit 1968/69 entstanden sind; denn weder pädagogische Prämissen noch schulorganisatorische Maßnahmen hatten die Elterninitiativen entstehen lassen.

Daß Eltern aus ihrer stoischen Gleichgültigkeit gegenüber schulischen Reformen zu bringen sind, prophezeite in überzeugender Weise FRISTER - Vorsitzender der GEW - auf dem Grundschulkongreß in FRANKFURT/M. im Oktober 1969 [3]:

> Wer annimmt, diese ... Schule, ihre Lehrer, ihre Eltern, ihre Schüler seien nicht in der Lage, wie andere explosive Bereiche des Bildungswesens unbequem zu werden, spektakuläres Aufsehen zu erregen, politische Brisanz zu entwickeln, den warnen wir: Es muß nicht bei der braven, bescheidenen Weltabgewandtheit der Lehrer bleiben, und auch die neue Elterngeneration muß nicht die Gleichgültigkeit ihrer Väter gegenüber den miserablen Bedingungen, die die Gesellschaft ihren Kindern ... auferlegt, bewahren.

---

1) Literaturhinweise zu Berichten über Elterninitiativen finden sich u. a. bei W. STANGE (1974, S. 183)
2) vgl. die Ansätze zur Kinderladenbewegung bei LOTTEMI DOORMANN (1975, 75-82); vgl. ebenso H. GROSSMANN (1973, S. 33-53)
3) FRISTER, E. zit. nach LUKREZIA JOCHIMSEN (1971)

Die erste politische Elterninitiative in der Bundesrepublik (1970) mit der Forderung "Verändert die Schule - jetzt!" [4] gab an vielen Orten den Anstoß für neue Elterninitiativen, die eine Mobilisierung der Basis durch kleine Aktivgruppen erreichten. Die "Frankfurter Elterninitiative" versuchte, eine breite Öffentlichkeit auf die Nöte der Schulen aufmerksam zu machen, vor allem im Grundschulbereich zusätzliche Lehrkräfte zu gewinnen und kleinere Klassen für die Schulanfänger einzurichten (Unterrichtsausfall, fehlende Fachräume und Lehrmittel, Lernen durch Zwang und Opportunismus usw.). Dieser Vorgang führte schließlich im Oktober 1974 zur ersten bundesweiten Aktion - "Elternsternmarsch gegen Schulnotstand" in MÜNCHEN -, die vom Bundeszusammenschluß der "Zentrale Elterninitiativen Schulnotstand" organisiert wurde.

So schreiben SCHÖNFELDT/MATTHIESEN [5]:

> An der Flensburger Förde ebenso wie im Schwarzwald, am Rhein wie an der Elbe - Mütter und Väter schulpflichtiger Kinder sind einfach nicht mehr bereit, hinzunehmen, daß die tägliche Wirklichkeit in ... Klassenzimmern so weit hinter dem zurückbleibt, was wünschenswert und möglich ist. Oft sind ihre Aktionen der einzige Ausweg, wenn Politiker nur leere Worte beisteuern und Behörden sich hinter Paragraphen verschanzen. Im einzelnen wie im großen könnten die Bürgerinitiativen vielleicht für eine bessere Bildung sorgen und den schulischen Mißstand beheben.

Und das ZEIT-MAGAZIN urteilt in seinem Artikel "Eltern auf den Barrikaden" vom Februar 1973:

> Sie bauen Kindergärten und besolden Lehrer, sie verfassen und verteilen Flugblätter und malen Demonstrationsplakate; sie renovieren Klassen, organisieren Nachhilfekurse und streiten sich mit Behörden - Eltern. Niemals zuvor traten so viele öffentlich für die Erziehung ihrer Kinder ein. (...) Es ist ein Phänomen: Immer mehr Bürger werden politisch bewußter und lernen immer besser, ihre Anliegen auch so vorzubringen, daß sie gehört werden. Nirgendwo jedoch äußert sich diese Tendenz so stark wie in der Erziehung.

---

4) M. HARTLAUB (1973, S. 11ff)
5) BARBARA SCHÖNFELDT/H. MATTHIESEN (1973, S. 113-114)

Bei vielen Aktionen [6] wurde aber auch offenkundig, daß sich die Beteiligten bei allen Elterninitiativen nur kurzfristig für individuelle Belange ihrer eigenen Kinder einsetzten, wobei unterprivilegierte Eltern auffallend unterrepräsentiert waren.[7] Sehr bald erkannten die Urheber der "Frankfurter Initiative", daß "Veränderungen im Anfangsstadium schwerpunktmäßig von privilegierten oder intellektuellen politischen Gruppen initiiert und getragen werden können und evtl. müssen und daß Unterschichteltern erst dann gewonnen werden können, wenn Faktoren geschaffen wurden, die konkret überzeugen" [8].

Um nun eine Veränderung der Kooperationsmöglichkeiten zwischen Schule und Elternhaus auf politisch-emanzipatorischem Wege zu erreichen, stellt BÜCHNER [9] folgende Kriterien und Ziele für Elterninitiativen auf:

1. kurzfristig die Bewußtmachung und Behebung akuter Mißstände in gesellschaftlichen Teilbereichen.
2. mittelfristig unter Ausnutzung des dabei geschaffenen Konfliktpotentials die konsequente Erweiterung politischer Einflußchancen der bisland Unterprivilegierten im Rahmen von Mobilisierungs- und Politisierungsprozessen in gesellschaftlichen Teilbereichen.
3. längerfristig (s. Anm. 10) die Erreichung inhaltlicher und struktureller Veränderungen, die über den gesellschaftlichen Teilbereich hinausreichen.

Ganz allgemein will DOMMERMUTH [11] nach fünf Grundsätzen für Elterninitiativen verfahren:

1. Sie sollen die Interessen der Mehrheit der Bevölkerung an der Bildungspolitik gegen Interessengruppen, Behördenwillkür, Reformbremser und Schlamperei durchsetzen.
2. Sie müssen, wenn sie erfolgreich sein sollen, Schüler und Lehrer zur Zusammenarbeit gewinnen.

---

6) vgl. die folgenden Artikel: STERN (Okt. 1972): "Eltern helfen Eltern"; SPIEGEL (Nov. 1972): "Das Volk mischt sich ein"; BETRIFFT ERZIEHUNG (Dez. 1972): "Bürgerinitiativen - Ausweg oder Irrweg?"
7) vgl. LOTTEMI DOORMANN (1975, 77-78)
8) ebd., 78; vgl. ebenso SUSANNE GRIMM (1966, S. 146ff)
9) P. BÜCHNER (1972, S. 180)
10) vgl. HELGA RINNE (1972, S. 88-100)
11) G. DOMMERMUTH (1974, S. 160)

3. Sie sollen die öffentliche Diskussion in Richtung auf eine immer stärkere Mitbestimmung aller Betroffenen an der Bildungspolitik aufrütteln.
4. Sie sind praktizierte Demokratie in Aktion; sie sollen zum Abbau eines staatlichen Bildungsmonopols führen, insofern es die Betroffenen zu bloßen Objekten von Verwaltungsakten macht und allzuoft vorwiegend die Interessen mächtiger Wirtschaftsgruppen befriedigt.
5. Sie können kurz- und mittelfristig vorübergehende Schwierigkeiten lösen, müssen aber in eine langfristige koordinierte, von der Mehrheit der Bevölkerung getragene aktive Bildungspolitik einmünden.

Eine geeignete Rechtsform für langfristig angelegte Projekte stellt eine Kooperation mit Organisationen, Vereinen und Gruppen dar, um dadurch "breitere Aktionsfelder zu schaffen" [12] und bildungspolitische Ziele mit dem notwendigen Schwergewicht durchzusetzen. Andrerseits war es keineswegs bei derartigen Formierungen von Elterninitiativen überraschend, daß Diffamierungskampagnen nicht ausblieben, die versuchten, die Initiativgruppen "in die Ecke linker Radikalinskis" [13] zu drängen.

Bei den vorangegangenen Darstellungen kristallisieren sich vor allem drei Verpflichtungen der Schule heraus:

1. die Notwendigkeit einer allseitigen Information der Eltern;
2. die Ausweitung einer politisch-neuen Elternbeteiligung auf breiter Basis und
3. die Unterstützung bei der Gründung von Interessenvertretungen bezüglich der gesetzlichen Elternmitbestimmungsrechte.

Wenn auch die Eltern der Sonderschule lernen, ihre Rechte (und Pflichten) wahrzunehmen, dann bleiben Aktionen und Forderungen nicht nur auf den Grundschulbereich beschränkt, sondern werden auch auf die Lernbehindertenschule ausgedehnt; in den bisherigen Elterninitiativen blieb dieser Schultyp weitgehend ausgespart und vernachlässigt.

---

12) LOTTEMI DOORMANN (1975, 82); vgl. ebenso G. DOMMERMUTH (1974, S. 160)
13) LOTTEMI DOORMANN (1975, 81)

2.2.2. Neuere Konzeptionen zur Elternbildung

Die Notwendigkeit der Mitwirkung der Eltern im Sinne einer Kooperation von Schule und Elternhaus ist heute nicht mehr in Frage gestellt, wie DÖRING/KUPFFER [14] feststellen:

> Beruflich ausgeübte Pädagogik bedeutet ... ein überall vorzeigbares, auf berufliche Kenntnisse und gute (möglichst wissenschaftlich abgesicherte) Argumente gestütztes Verhalten, das geeignet ist, Eltern und Öffentlichkeit in den allgemeinen, permanenten Lernprozeß einzubeziehen. In diesem Sinne wird die Eindimensionalität der herkömmlichen Lernschule zu ersetzen sein durch das Konzept einer offenen, kritischen Schule.

So werden vielerorts Initiativen ergriffen, eine geeignete Form der gegenseitigen Beratung und Information zu finden. Einige Bemühungen, die mittlerweile theoretisch konkretisiert wurden bzw. in der Praxis eine gewisse Erfahrung nachweisen können, sollen in diesem Kapitel dargestellt werden.

"Das sozialpädagogische Konzept der Elternbildung", wie es BÄUERLE [15] beschreibt, "geht von der Hypothese aus, es sei möglich, durch Information, Beratung, gruppendynamische Prozesse u. a. prinzipiell alle Eltern zu einem besseren Erziehungsverhalten zu befähigen." Allerdings distanziert sich der Autor angesichts der gegenwärtigen Schulsituation von dieser Fähigkeit der Eltern [16] und sieht es sogar als "fraglich" an, "ob eine Umstrukturierung der Schule unter diesem Gesichtspunkt heute noch notwendig ist" [17].

Unter der Überschrift "Elternbildung - ein sozialpolitisches Instrument?" schreibt BÄUERLE [18]:

> Reduktion der affektiven und informativen Distanz zwischen Unterschicht-Eltern und den Bildungseinrichtungen für ihre Kinder und die Erhöhung des Aspirationsniveaus der Unterschicht-Eltern durch

---

14) K. W. DÖRING/H. KUPFFER (1972, S. 237)
15) W. BÄUERLE (1973, S. 90)
16) vgl. ders. (1972, S. 22ff)
17) ebd., S. 28
18) ebd., S. 209

> Information, Ermutigung und Auflösung der sozialen Angst könnten mögliche und notwendige sozial-politische Aufträge an die sozialpädagogischen Einrichtungen ... sein.

Eine Auswirkung der Elternbildungsarbeit lasse sich jedoch noch nicht garantieren; hingegen komme es bei den Unterschichteltern darauf an [19], "diese zur Übernahme von gesellschaftlich honorierten, mittelschicht-spezifischen Wertorientierungen (insbesondere den entsprechenden pädagogischen Leitbildern), Einstellungen und pädagogischen Verhaltensweisen zu ermutigen und ihnen dabei zu helfen, ein höheres pädagogisches (aber natürlich auch allgemeines) Aspirationsniveau zu entwickeln und durchzusetzen". Aus diesem Ansatz läßt sich entnehmen, daß BÄUERLE sich für kompensatorische Maßnahmen im Bereich der Elternbildung ausspricht, womit eine Heranführung an mittelschichtorientierte Erziehung erfolgt, die eine kritiklose Übernahme der in der Schule geltenden Regeln "erzwingt", ohne die gesellschaftlichen Bedingungen zu berücksichtigen.[20]

Dieses Konzept ermöglicht es aber gerade nicht, die sozialen Sprach-, Verhaltens- und institutionellen Barrieren in der Elternbildungsarbeit der Lernbehindertenschule abzubauen und zu überwinden, so daß RODEWALD [21] mit Recht provoziert: "Zerstört die Scheinharmonie der Elternabende!" Die Tatsache, daß Sonderschüler und deren Eltern auf "die unausgesprochene, spürbare und wirksame Ablehnung, Mißbilligung und Mißachtung" sowohl von seiten der Lehrer als auch der Institution Schule empfindlich reagieren, da ihre Bedürfnisse häufig ignoriert werden, veranlaßt RODEWALD [22], generell für eine Elternarbeit als "politisierende Aufklärungsarbeit" einzutreten. Sein Ziel ist Aufklärungsarbeit für Eltern und Lehrer, gemeinsam die Ursachen schulischer Benachteiligung zunächst zu erkennen, um sie später beheben zu können. Dabei bleibt er in seinem theoretischen Konzept allerdings stecken, ohne konkret auf die Praxis einzugehen.

---

19) ebd., S. 211-212
20) vgl. B. BERNSTEIN (1973, S. 280ff)
21) vgl. F. RODEWALD (1974, 9-12, 17-18)
22) ebd., 9

Wesentlich konkreter sind die Vorstellungen der Autoren FROHN und PREUSS, wenn sie als Voraussetzung der Elternarbeit einen demokratischen und gesellschaftskritischen Unterricht fordern, in dem die sozialen Bedingungen der Kinder und deren Eltern hinterfragt werden sollen. Durch einen solchen Unterricht würde der Lehrer jedoch in einen Konflikt mit den Eltern geraten, die in erster Linie erwarten, daß ihre Kinder im Unterricht "etwas lernen"; sie sind nicht darauf eingestellt, daß auch "Fragen der Erziehung, der Situation des Kindes in unserer Gesellschaft, politische Tagesfragen und ähnliche" [23] Gegenstand des modernen Schulunterrichts auch in der Lernbehindertenschule sind [24]:

> Der Lehrer, der sich seiner gesellschaftlichen und pädagogischen Verantwortung bewußt ist, hat durch Fakten und Argumente zu zeigen, daß die Schwierigkeiten einer humanen und demokratischen Erziehung insbesondere der Arbeiterkinder letztlich weder von den Kindern selbst noch vom Elternhaus noch vom Lehrer verursacht sind, sondern daß die wesentlichen Ursachen in der Struktur unserer Wirtschafts- und Gesellschaftsordnung liegen ...
>
> Was mit einer solchen Einsicht in die Bedingungsfaktoren von Erziehung erreicht werden kann, ist folgendes:
>
> 1. Lehrer, Eltern und Schüler hören auf, sich gegenseitig Vorwürfe zu machen und gegenseitiges Verständnis tritt auf,
> 2. das Gespräch zwischen Eltern, Kindern und Lehrern wird rationalisiert und der subjektive Faktor auf ein Minimum reduziert.
> 3. Konflikte zwischen den Beteiligten werden zwar nicht ausgeschaltet, aber ihre Lösungsmöglichkeiten zunehmend nach außen verlagert.
> 4. Die Chance nach gemeinsamer Verbesserung der gegenseitigen Beziehungen wächst.

In dieser Argumentation bleibt allerdings das Konzept von FROHN ebenfalls stecken, ohne auf die Konsequenzen für eine Kooperation mit den Eltern näher einzugehen.-

Auch PREUSS und in der lernbehindertenspezifischen Literatur ebenso WILMS [25] fordern die Einbeziehung des Elternhauses in einen gesellschaftskritischen Unterricht. Die "emanzipatorische

---

23) H. FROHN (1972, 37)
24) ebd., 38
25) vgl. W. R. WILMS (1976, S. 101-104)

Alternative" von PREUSS [26], die "zur Aufhebung nicht durchschauter Abhängigkeitsverhältnisse ... führen soll", zielt darüber hinaus auf die Einbeziehung der Sozialisationsagentur Elternhaus in eine reformierte Lehrerausbildung. Daß in diesem Ansatz der schulischen Elternarbeit ein umfassender Informationsaustausch Voraussetzung für eine Solidarisierung ist, braucht nicht gesondert erwähnt zu werden. Die Identifikation der Eltern mit dem emanzipatorischen Unterricht kann eine Solidarisierungsbereitschaft von Eltern und SfL wecken und die gegenseitigen Forderungen nach Beseitigung der die innere Schulreform verhindernden Barrieren gegenüber der Schulbürokratie unterstützen.-

Der "schulbegleitenden Erwachsenenbildung", wie RÖSSNER sein Konzept einer Kooperation bezeichnet, erwachse die Aufgabe, das pädagogische Problembewußtsein der Eltern zu stärken. In der Einleitung erläutert RÖSSNER [27], daß die schulbegleitende Erwachsenenbildung nicht die Erwachsenenbildung in ihrer ganzen Reichweite erfasse, sondern daß sie sich hier nur auf den "Aspekt der notwendigen Kooperation zwischen Schule und Elternhaus" beziehe. Die methodische Vorgehensweise stellt RÖSSNER mit Hilfe eines Systems dar [28]: Konfrontation - Information - Diskussion - Reflexion - Kooperation. Zunächst werden also die Eltern mit pädagogischen Problemen konfrontiert, die sich, um das Angebot attraktiver zu gestalten, durch ein hohes Anspruchsniveau auszeichnen. Möglichst vom Fachmann, also dem betreffenden Fachlehrer, Schulpsychologen, Schularzt u. ä. sollten dann den Eltern die nötigen Informationen gegeben werden, um danach eine qualifizierte Diskussion der anstehenden Fragen zu führen und neue Einsichten in Erziehungsprobleme gewinnen zu können.

Der Schwerpunkt seines Vorschlages liegt also mehr auf einer inhaltlichen Zusammenarbeit von Lehrern und Eltern. Er hofft, seinen Beispielplan so anspruchsvoll gestalten zu können, daß möglichst viele Eltern dazu bewegt werden könnten, mitzuarbeiten. [29] Dem wiederholt geforderten Drängen anderer Pädagogen, Eltern-

26) O. PREUSS (1973, S. 114-115)
27) L. RÖSSNER (1971, S. 10)
28) vgl. ebd., S. 10
29) vgl. ebd., S. 6

arbeit notwendigerweise dort anzusetzen, wo sich für die Eltern unmittelbare Probleme aus ihrer Sichtweite stellen, kann hierbei durch das hohe Niveau des Angebots kaum - und schon gar nicht für die Lernbehindertenschule - entsprochen werden.[30] -

Praxisbezogene Hinweise auf die inhaltliche Gestaltung der Elternarbeit hingegen bringen vor allem KAMAROWSKY-EICHHOLZ/SEEHAUSEN, indem sie nicht allein die Planung, sondern auch die Durchführung jedes einzelnen Projektes beschreiben und so einen Orientierungsrahmen anbieten, der das betreffende Sachgebiet eingrenzt.

Für die Auswahl ihrer Beispiele war die Überlegung entscheidend, Eltern eher ansprechen zu können, wenn ein Themenbereich gewählt werde, der an die spezifischen und täglichen Interessen der Eltern anknüpfe (Hausaufgaben, Spielen und Lernen, Belohnung und Strafe, Taschengeld u. a. m.). Im Laufe der Arbeit könne die Diskussion dann auf umfassendere Problemkreise ausgedehnt werden.

Als oberstes Lernziel der Elternbildung wird von KAMAROWSKY=EICHHOLZ/SEEHAUSEN die "Befähigung zur Selbst- und Mitbestimmung in einer demokratischen Gesellschaft" zur Diskussion gestellt, um damit der Erörterung der Ziele und Methoden der Elternarbeit eine Richtung zu geben. Die Beispiele werden unter verschiedenen Fragestellungen angegangen, um den Einstieg für alle Beteiligten, die dem Problemkreis noch nicht gewachsen sind, zu erleichtern.

Den Verfassern erscheinen für ihre Konzeptionen der Elternarbeit die sogenannten Elternabende unzureichend, doch werden sie als Ausgangsbasis akzeptiert, um die Anforderungen an die Eltern nicht zu hoch anzusetzen. Langfristig könne aber auch inhaltlich eine engere Zusammenarbeit möglich sein, in der alle Lebensbereiche von Elternhaus und Schule besprochen werden.

---

30) vgl. HELGA RINNE (1972b, S. 104); vgl. ebenso JUTTA KAMAROWSKY-EICHHOLZ/H. SEEHAUSEN (o. J., S. 4)

Eine erweiterte Zielsetzung faßt dann die Elternarbeit als Teil einer politischen Erwachsenenbildung auf, "die den Veränderungswillen im individuellen und im sozialen Bereich der Individuen weckt, fördert und gezielt unterstützt" [31].-

Die Autoren BRÜHL/FLESSNER [32] kritisieren, daß den meisten Konzepten zufolge zwar "Schule und Lehrer in der Lage sein könnten bzw. müßten, die konfliktträchtige Beziehung zwischen Elternhaus und Schule zu steuern", und damit zwar zu einer Funktionalisierung der Eltern-Schule=Beziehung beitragen, jedoch nicht zu ihrer Demokratisierung führen könnten. Sie befürworten deshalb eine Kooperation zwischen Elternhaus und Schule, die die Demokratisierungsbestrebungen ernst nimmt und die Betroffenen, d. h. die Eltern, die in die Schule kommen, stärker in den Mittelpunkt stellt vor einem für die Betroffenen eher "risikoreichen" Unterricht. Einer so verstandenen Elternarbeit gehe es nicht darum [33], "den Klassencharakter der Schule zu verschleiern", sondern die Eltern darüber aufzuklären.-

Ebenso betrachten auch DU BOIS-REYMOND/SÖLL [34] die Elternarbeit zwar nicht als das Nonplusultra, "das es nur zu entdecken und zu gebrauchen gälte", sondern als "eines von vielen Momenten des Kampfes für eine bessere Ausbildung". Während sich in ihren Überlegungen auch wenig über die Praxis einer Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus finden läßt, wird jedoch deren Zusammenhang mit der Praxis von Hausbesuchen deutlich, die eine notwendige Informationsquelle für Lehrer und Eltern darstellen; diese könnten die Basis für das gegenseitige Kennenlernen von Einstellungen und Bedürfnissen bilden und sowohl den Abbau affektiver und institutioneller Distanz auf seiten der Eltern einleiten als auch das Milieuverständnis des Lehrers als Mittelschichtangehöriger stärken.

---

31) JUTTA KAMAROWSKY-EICHHOLZ/H. SEEHAUSEN (o. J., S. 4)
32) D. BRÜHL/HEIKE FLESSNER (1975, 35-44)
33) MANUELA DU BOIS-REYMOND/B. SÖLL (1974, S. 15)
34) ebd., S. 16

Die Forderung BRÜHLs und FLESSNERs [35], daß gerade gewerkschaftlich organisierte Eltern, deren Ansprüche und Mitbestimmungsforderungen mit Kollegen in den Gewerkschaften entwickelt wurden, für eine gemeinsame Arbeit gewonnen werden sollten, weist darauf hin, in welche Richtung Elternarbeit sich ebenso zu bewegen hätte. Schulische Elternversammlungen könnten von diesen Eltern Impulse zur Verbesserung bekommen.

Diese neueren Ansätze zur Elternarbeit sind demnach durch ihre gesellschaftlich-politische Zielsetzung charakterisiert; dementsprechend muß auch die Kooperation zwischen Lernbehindertenschule und Elternhaus in eine "politisch fundierte Theorie der Elternarbeit" [36] eingeordnet werden, deren Konkretisierung es allerdings noch zu verwirklichen gilt.[37] Wenn STANGE [38] eine "Propagierung von Elternarbeit ohne gleichzeitige Nennung der dahinterstehenden gesellschaftlichen Interessen" für ideologieverdächtig hält, so erscheint es als angebracht, daß Schule und Elternhaus gemeinsam Partei ergreifen für unsere offenbar benachteiligten Kinder.-

Ergänzend seien noch einige Beispiele genannt, die sich ebenfalls um eine intensivere Zusammenarbeit von Lehrern und Eltern bemühen. In erster Linie ist der "Arbeitskreis Grundschule" zu nennen, der in seiner Arbeit besonderes Interesse an der Förderung der Kooperation zeigt und auch Unterlagen und Hinweise veröffentlicht. Zum Schulanfang 1975 erschien ein für Lehrer und Eltern gleichermaßen beachtenswerter Band, der sich ausschließlich mit der Situation der Eltern und Lehrer beschäftigt.[39]

Pionierarbeit im Bereich der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule leistet auch das "Westfälische Kooperationsmodell", das teilweise vom Bundesministerium für Bildung und Wissenschaft finanziell unterstützt wird bei der Entwicklung und

35) vgl. D. BRÜHL/HEIKE FLESSNER (1975, 43)
36) W. STANGE (1974, S. 159ff)
37) vgl. W. R. WILMS (1976, S. 101-104)
38) W. STANGE (1974, S. 166)
39) vgl. ANDREA LIEBRECHT/D. HAARMANN/E. SCHWARTZ (1975); vgl. ebenso W. STANGE (1974)

Durchführung eines Modells zur Förderung von Initiative und Kooperation im Bildungsbereich und bei der Entwicklung und Erprobung von Programmen zur Befähigung von Multiplikatoren. So sind die Zielvorstellungen für 1978/79 des Zweiten Innovativen Modells im Westfälischen Kooperationsmodell:

- Förderung der Zusammenarbeit zwischen Eltern, Lehrern, Schülern im Schulalltag
- Unterstützung ihrer Bemühungen über die Schule hinaus
- Hilfe zur Verwirklichung des neuen Schulmitwirkungsgesetzes vom 9. Dezember 1976, das noch in der parlamentarischen Beratung ist (Nordrhein-Westfalen)
- Gemeinsames Entwickeln von Programmen für die Erweiterung von Kooperationsmöglichkeiten und Fähigkeiten in der Schule

Ein umfassendes Konzept für die Vorschule hat ebenso HUPPERTZ [40] ausgearbeitet. Die Möglichkeiten, die er detailliert aufzeigt - angefangen vom Elternabend über didaktische Vorschläge, Hausbesuche und Gespräche -, stellt er in einen ausführlichen Begründungszusammenhang.

Abschließend sei noch der Beitrag von FURIAN [41] erwähnt, der besonderen Wert auf die Organisation und die inhaltliche Planung von Elternabenden legt. Diese Arbeit kann in Ergänzung zu dem Handbuch von RÖSSNER [42] herangezogen werden.

---

40) vgl. N. HUPPERTZ (1976)
41) vgl. M. FURIAN (1976)
42) vgl. L. RÖSSNER (1971)

2.3. Zum Berufsbild (Rolle) des Sonderschullehrers

Auf den ersten Blick erscheint es sicher etwas abwegig, im Rahmen des in diesem ersten Teil bisher Ausgeführten das Thema "Berufsbild (Rolle) des Sonderschullehrers" für Lernbehinderte anzuschneiden. Und doch, so wird in diesem Kapitel in aller Kürze aufzuzeigen versucht, hätte man - würde man diesen Teil nicht einfügen - den Bezug zur aktuellen Situation, in der der heutige SfL steht, vermissen lassen. Dabei kommt es in diesem Rahmen nicht darauf an, die Problematik des Rollenbegriffs zu klären, noch soll versucht werden, den gegenwärtigen Stand der Rollentheorie wiederzugeben.[1] Vielmehr muß man sich vergegenwärtigen, in welcher Situation der SfL mit den an ihn gestellten Aufgaben heute steht und ob die Bedeutung der Frage nach den Besonderheiten des Berufsbildes (Rolle) des SfL Auswirkungen auf die Zusammenarbeit mit Eltern hat, wie es sich aus der inzwischen häufig belegten Erkenntnis ergibt.[2]

Mit allen Lehrerberufen hat der SfL-Beruf die Aufgabe, Kinder und Jugendliche sowohl zu unterrichten als auch zu erziehen. Zum Unterschied von den übrigen Lehrerberufen ist beim Beruf des SfL nicht der "normale", sondern der behinderte Schüler Bezugspunkt seines pädagogischen Handelns, der sowohl in seinem Lernen als auch in seinem sozialen Verhalten auffällig ist. Somit gehört zum Berufsbild des SfL eine vertiefte Auseinandersetzung mit den Ursachen und der Genese spezifischer Behinderungsarten als auch mit erziehungssoziologischen und erziehungspsychologischen Fragen.

---

1) vgl. die Definition von R. DAHRENDORF (1974, S. 35):

"(1) Soziale Rollen sind gleich Positionen quasi-objektive, vom Einzelnen prinzipiell unabhängige Komplexe von Verhaltensvorschriften.
(2) Ihr besonderer Inhalt wird nicht von irgendeinem Einzelnen, sondern von der Gesellschaft bestimmt und verändert.
(3) Die in Rollen gebündelten Verhaltenserwartungen begegnen dem Einzelnen mit einer gewissen Verbindlichkeit des Anspruches, so daß er sich ihnen nicht ohne Schaden entziehen kann."

2) vgl. R. TAUSCH/ANNE-MARIE TAUSCH (1970); vgl. ebenso H. NICKEL (1968, S. 25-50) und T. HERRMANN (1966)

In der Regel ist das Lehrerideal im Hinblick auf die Volksschule formuliert. Es ist allerdings erstaunlich, wie wenige aussagekräftige empirische Untersuchungen in der Bundesrepublik Deutschland sich mit der Frage des Berufsbildes (Rolle) des SfL beschäftigten, dessen Arbeit grundlegend anders gelagert ist als die des Grund- und Hauptschullehrers, wie ASPERGER darlegt [3]:

> Das gestörte Kind fällt so weit aus dem Rahmen ..., wegen seiner unerwarteten, oft paradoxen Reaktionen, ...; es reagiert ganz gegenteilig auf Zärtlichkeiten wie auf Strenge und Strafen: mit Ablehnung, mit Hemmung, mit Aggressionen; eigene Verantwortung, Selbsterziehung ist ihm weitgehend unmöglich, man muß ihm, dem gestörten Kind, oft die Verantwortung abnehmen durch wirklich lückenlose und unausweichliche Führung.

Hinzu kommt die menschliche Fürsorge für die Eltern.

Warum die Fragestellung zum Berufsbild (Rolle) des SfL nur vereinzelt Gegenstand der neueren Forschung (ab 1970) wurde [4], mag einerseits an dem chronischen Lehrermangel der letzten Jahre liegen, wobei kein Bedürfnis entstand, sich um Auslesekriterien und damit um die Berufsrolle des SfL zu kümmern, zum anderen liegt es "einmal an dem geringen 'Sozialprestige' dieser Berufe, der Unterbewertung im allgemeinen Bewußtsein, (...) es liegt aber wohl vor allem daran, daß soziale Arbeit so mühsam, ja verzehrend ist - und das ist heute unmodern" [5].

Der DEUTSCHE BILDUNGSRAT [6] hat in seiner Empfehlung "Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher" auch zum Hochschulstudium angehender SfL Stellung genommen:

> Der Studierende muß für die folgenden Dimensionen seiner späteren Tätigkeit ausgebildet werden:
>
> - Er muß befähigt werden, seine Tätigkeit aus allgemeinen erziehungswissenschaftlichen und sonderpädagogischen Zusammenhängen heraus zu planen, zu organisieren, durchzuführen und zu begründen (Erziehungswissenschaft einschließlich Sonderpädagogik).

---

3) H. ASPERGER (1967, 3)
4) vgl. H. BAIER (1970, 1972a, 1973a, 1973b); vgl. ebenso H. BAIER/B. FISCHER/W. ZIMMERMANN (1975)
5) H. ASPERGER (1967, 4)
6) DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1974b, S. 121)

- Er muß die Behinderungsart, für die er tätig wird, so differenziert kennen, daß er die Lernprozesse den besonderen Situationen und den Fähigkeiten des Behinderten entsprechend zu organisieren und sein pädagogisches Handeln auf die Möglichkeiten und Grenzen des Behinderten zu beziehen vermag (sonderpädagogische Fachrichtung).

- Er muß für seine spezielle Tätigkeit im Bereich der Förderung Behinderter ausgebildet werden. Das kann das Unterrichten eines oder mehrerer Unterrichtsfächer, die Erziehung, die Beratung und anderes sein.

- Er muß die speziellen Faktoren des Erziehungsfeldes kennen, in dem er außerhalb oder in der Schule tätig sein wird (Stufendidaktik).

Damit ist implizite gesagt, daß der SfL neben dem Erwerb der Befähigung zur Unterrichtung und Erziehung behinderter Kinder und Jugendlicher ohne ausreichenden Kontakt zur Gesamttätigkeit der Schule sowie zur Umwelt nicht erfolgreich sein kann.

Betrachtet man nun im Sinne von DAHRENDORF [7] die Erwartungen, die an die Berufsrolle des SfL in Gesetzen, Verordnungen und Erlassen festgelegt sind und die sowohl von seiten der Gesellschaft als auch der Eltern (neben einer Vielzahl weiterer Bezugspositionen) gestellt sind, so läßt sich folgendes festhalten:

In der Ausgabe der "Blätter zur Berufskunde" für den Beruf des SfL nach BESCHEL/JUSSEN [8] erfordere die besondere Situation des Lernbehinderten vom SfL pädagogisches Geschick und ein starkes Einfühlungsvermögen in die individuellen Schwierigkeiten seiner Schüler. Diese Aufgabe könne nur mit echtem Engagement erfüllt werden, was vom Beruf des SfL eine hohe psychische Belastbarkeit verlange und ihm ein hohes Maß an Verantwortungs- und Pflichtgefühl auferlege. Daneben erwarte man von ihm geistige Aufgeschlossenheit und Weitsicht allem Neuen und allen Sachfragen gegenüber, kritische und systematische Fähigkeiten, Begabung zu einfacher Darstellung differenzierter Zusammenhänge, einen engen Lebensbezug zur Umwelt des Lernbehinderten, Dynamik, Verständnis für mögliche pathologische Fehlentwicklung, ethische Grundhaltung, Geschick im Umgang mit technischen Unterrichts- und Be-

---

7) vgl. Anm. 1
8) vgl. E. BESCHEL/H. JUSSEN (1970, S. 12-15)

handlungsmitteln, manuelle Gewandtheit und organisatorische Fähigkeiten.[9]

Abgesehen von der begrifflichen Unbestimmtheit und ihrer idealistischen, pathetischen Sprache ist der angeführte Tugendkatalog so wenig lehrerspezifisch und als praktische Orientierungshilfe für den SfL-Beruf ungeeignet, daß man ihn auch auf andere Berufe anwenden könnte. Beispielsweise wird der Aspekt der "Lebenserfahrung" und der "Begabung" so allgemein und vage benutzt, daß er kaum als Präzisierung der Forderung nach "Berufsneigung und -eignung" verstanden werden kann. "Wer also hofft, im Lehrerberuf eine wertvolle Persönlichkeit zu werden, hat sich vor allem zu fragen, ob er die hierzu im vorausgehenden geschilderten Veranlagungen besitzt." [10] Die Reihe der Anforderungen und angesprochenen Dimensionen für den SfL ließe sich noch fortsetzen.

Trotz der mangelnden Präzision bei der Beschreibung von Voraussetzungen für den SfL-Beruf ist diese Berufsidealisierung des SfL sowohl im Selbst- als auch im Fremdbild von den Anfängen der Heilpädagogik an bis heute nachweisbar. So belegen die Untersuchungen zum Selbstbild des SfL von BAIER [11], "daß angehende Sonderschullehrer ein traditionell überidealisiertes und oft von irrationalen Details geprägtes Leitbild, das einstmals der Position 'Hilfsschullehrer' zugeschrieben wurde, auch heute noch weitgehend als verpflichtend ansehen".

Ähnlich sind die Resultate der Erhebung über die "Motive für die Wahl des Sonderschullehrerberufs" [12], wonach die Variable des Helfen-wollens ("um Sonderschülern zu helfen") neben der Variablen "Möglichkeiten des Zusatzstudiums" die Vorrangstellung in der Rangskala der Motive einnimmt; auch "bietet sich der Sonder-

---

9) U. a. trugen E. SCHUH (1962), O. HILBIG (1966), H. ASPERGER (1967) und K. W. DÖRING (1972) in einem historischen Überblick zusammen, was im Laufe der Jahrhunderte an Idealforderungen an den Lehrer gestellt wurden.
10) K. W. DÖRING (1972)
11) H. BAIER (1972a, 665-683)
12) ders. (1973a, S. 241-253)

schullehrerberuf für aufstiegsbewußte Nachkommen der Mittelschicht als Sprungbrett an, gleich eine gesellschaftlich höher eingeschätzte (zum Vergleich des Grund- und Hauptschullehrers, Anm. d. Verf.) und trotzdem relativ leicht erreichbare Position einzunehmen" [13].

Da es undurchführbar erscheint, die gut gemeinten, idealistischen Forderungen annähernd zu erfüllen, setzen auf verschiedene Art erfolglose Versuche ein, sich wenigsten äußerlich anzupassen, wie BAIER [14] darlegt:

> So sind viele Lehrer geneigt, in einer "Kür-Rolle" Anerkennung ihrer schulischen Leistungen durch außerschulische Aktivitäten zu gewinnen. Deswegen suchen viele Lehrer den Status eines Experten auf einem Gebiet zu erklimmen, das von der Öffentlichkeit geschätzt wird. Dem indirekten Kontrollieren der Berufsaktivitäten des Lehrers in dessen außerschulischen Verhaltensmuster entspricht die Beflissenheit der Lehrer, durch Übernahme von Ersatz-Rollen Sozialprestige in der Position Lehrer, also indirekt zu gewinnen. Jedoch hindert die freiwillige Übernahme wie das Aufdrängenlassen von Ausweich- und Ersatzrollen den Lehrer sowohl im Schulsystem wie in der Gesellschaft, ein seiner pädagogischen Aufgaben adäquates soziales Ansehen zu gewinnen.

So kann man unterstellen, daß eine altruistische Einstellung zu Kindern und Jugendlichen bei angehenden SfL unbewußt die spätere Fügsamkeit gegenüber normativen Erwartungen der Gesellschaft erklärt, um bei Abweichungen nicht negativ sanktioniert zu werden. Die Erwartungen der Gesellschaft steuern somit Wahrnehmung und Empfinden des SfL, sein Handeln und Denken.

Daß sich aus diesen gesellschaftlichen Erwartungen Probleme ergeben, zeigt sich u. a. darin, "daß nahezu alle geforderten Eigenschaften oder Tugenden in verzerrter, überspitzter Form als Fehlverhalten des Erziehers im Realbild der Lehrerpersönlichkeit wiederauftauchen" [15].

Gegenüber den bisher genannten Idealforderungen nimmt sich die bei STADLER [16] zitierte Liste der Forderungen direkt schlicht und an der Wirklichkeit orientiert aus: Nach STADLER werden vom

13) H. BAIER/B. FISCHER/W. ZIMMERMANN (1975, 689)
14) H. BAIER (1972c, 21-22)
15) GISELA MÜLLER-FOHRBRODT (1973, S. 23)
16) vgl. H. STADLER (1976, S. 193)

SfL Verständnis, Geduld und Ausdauer verlangt, wenn Schwierigkeiten in der Unterrichtung und Erziehung von Lernbehinderten auftreten. Er solle sich für die Verbesserung der sozialen und beruflichen Situation Lernbehinderter einsetzen, sich über die unmittelbaren unterrichtlichen Verpflichtungen hinaus um die Förderung behinderter Kinder und Jugendlicher kümmern und im Hinblick auf die Bedürfnisse behinderter Schüler freizeitpädagogische und elternpädagogische Aktivitäten entfalten.-

Geht man nun in unserer Zeit, in der sich alles an Leistung und Wettbewerb orientiert, von den Einstellungen ("hypothetischen Konstrukten") der Gesellschaft aus, so wird die Schule für Lernbehinderte einschließlich der SfL im Widerspruch zu den gesellschaftlichen Erwartungen generell negativ bewertet, da dieser Schultyp in unserem hierarchisch gegliederten Schulsystem als Auffangbecken für Schüler gilt, die in ihren Schulleistungen den Anforderungen der Grund- und Hauptschule nicht genügen und deshalb auf die "Dummenschule abgeschoben" [17] werden; gleichzeitig wird der Sonderschüler in den Augen der Gesellschaft als dumm, frech, faul, aufsässig, asozial und als von seinen Eltern oft vernachlässigt angesehen.[18] Darüber hinaus wird von ihm erwartet, daß er "Unaufmerksamkeit, mangelndes Interesse an der Schule, Langsamkeit, Unordentlichkeit, z. T. aber auch ausgesprochen moralische Minderwertigkeit, wie Unehrlichkeit, Lügen, Stehlen, verfrühtes sexuelles Intersse" [19] zeigt.

Obwohl die Gesellschaft dem SfL einerseits hohe Qualitäten und eine pestalozzische, fürsorgende Rolle zuschreibt, so bezieht sich seine gleichzeitige Geringschätzung [20]

> auf die gesellschaftliche Relevanz seiner Arbeit, auf ihre Effizienz für den Produktionsprozeß, die letztlich bestimmt wird durch den "Materialwert" der von ihm unterrichteten Kinder. In seiner Rolle als Lückenbüßer erinnert der Sonderschullehrer an einen Heilsarmisten, dessen Tun man ebenfalls wertschätzt und geringschätzt zugleich, weil er etwas zu tun übernommen hat, das unter humanen Menschen von irgendwem - nur nicht von mir! - getan werden muß, das aber im Grunde ineffizient ist, da die Objekte seines Tuns, als Trinker, Obdachlose, Asoziale bezeichnet, einen geringen Wert re-

17) vgl. U. BLEIDICK (1969, Spalte 3922)
18) vgl. INGE KAUFMANN (1970)
19) ELFRIEDE HÖHN (1967, S. 103-104)
20) H. G. ROCKEMER (1972, S. 87-91)

> präsentieren. ... die dem Sonderschulkind zugeschriebene Dummheit wird häufig auch auf seinen Lehrer übertragen. (...) Die feindseligen Stereotype gegenüber einer von der gesellschaftlichen Norm abweichenden Minderheit werden ... auf den übertragen, der sich irgendwie mit dieser Minderheit befaßt. Er wird mit seiner Klientel identifiziert.

Auch wenn diese abwertende Einstellung gegenüber dem Berufsbild des SfL sicherlich nicht von allen Gesellschaftskreisen kritiklos übernommen wird, so treten doch die persönlichkeitsspezifisch variierenden Vorurteile deutlich zutage. Sogar innerhalb des konkurrierenden Sozialprestiges unter SfL - so meint BAIER [21] - rangiere der SfL "als Dummenlehrer an der untersten Rangstufe der Lehrer", je niedriger die intellektuelle Leistungsfähigkeit der Schüler sei, die er unterrichte.

BAIER [22] sieht in der Konsumgesellschaft, die sozialen Status nach Leistungsgesichtspunkten verleihe, den SfL in der Position des "Marginal-man":

> Zwar sollte das Sozialprestige des Hilfsschul-Lehrers allein durch die Bezeichnung Sonderschul-Lehrer aufgewertet werden; die Öffentlichkeit weist ihm jedoch - wenn sie seine Existenz überhaupt zur Kenntnis nimmt - einen Rangplatz unter dem des Volksschullehrers zu. Die Episode von der Mutter, die ihren die Hilfsschule besuchenden Sohn "Lehrer, natürlich keinen richtigen, bloß einen Hilfsschullehrer" werden lassen möchte, spiegelt die Position des Sonderschullehrers schlagartig wider.

Ein weiterer Rollenkonflikt des SfL dürfte ferner aus dem Widerspruch resultieren, der sich aus den Einstellungen der Eltern ergibt. "Ausdrücklich sehen sie im Sonderschullehrer kaum den Erzieher, der Schulversager zu Leistungen und zur sozialen Integrierung befähigen will" [23], sondern den "Begabungsgutachter", "Diskriminator" und "Sozialchancen-Verteiler". BAIER [24] stellt dazu fest, daß die Eltern im SfL den offiziell legitimierten Gutachter ihres Kindes sehen. "Um die Schulchancen und damit die sozialen Aufstiegschancen ihres Kindes nicht zu gefährden, sind die Eltern nicht geneigt, den Lehrer zu informieren oder gar zu konsultieren." Durch die Beteiligung des SfL an der Sonderschul-

21) H. BAIER (1973b, S. 231)
22) ebd., S. 224
23) ders. (1970, 367)
24) ders. (1973b, S. 225-228)

überweisung, die als "äußerster schulischer Tiefpunkt und gravierende Diffamierung der Familie" gelte, werde der SfL zum Diskriminator, denn die "Sonderschule fungiert als Bewahranstalt für hoffnungslose Dumme oder als Strafanstalt für besonders Faule, von der man nur eingeschränkte Berufschancen hat. Obgleich sich eine Familie keines unmoralischen Tuns bewußt ist, büßt sie gleichsam durch die Tätigkeit des Sonderschullehrers bei der Auslese sonderschulbedürftiger Kinder ihr gesellschaftliches Ansehen ein, muß sich bloßstellen und einer latenten allgemeinen Verachtung preisgegeben fühlen".

Somit übernehme der SfL für die betroffenen Eltern nicht die positiven Seiten eines "Sozialchancen-Verteilers" im Sinne einer Ermöglichung sozialen Aufstiegs, sondern vielmehr "die Rolle eines Anti-Rehabilitators, der ihrem Kind das Stigma des Sonderschülers aufprägt".

Ähnlich dem vorher zitierten Beispiel von BAIER, wonach Eltern den sozialen Status des SfL nach seiner Lehrtätigkeit bei Sonderschülern mit durchschnittlich niedriger Intelligenz und mit reduziertem Stoffangebot gering beurteilen, scheinen auch SfL die elterliche Kompetenz zur Frage einer Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus als Produkt der self-fulfilling-prophecy als minder einzustufen. [25] Selbstverständlich unterliegen sowohl Sonderschüler als auch deren Eltern der sozialen Etikettierung (auch außerhalb der Schule), und zum großen Teil rekrutieren sich die Eltern der Lernbehindertenschüler wiederum aus ehemaligen Sonderschülern, die laut Statistik mit über 80 % aus dem Proletariat kommen. [26] In diesem Circulus vitiosus sind die Kinder der unteren Schichten, d. h. der an- und ungelernten Arbeiter, deren Lebenssituation als sozial-benachteiligt anzusehen ist, überrepräsentiert. [27]

---

25) vgl. P. BARKEY (1971)
26) vgl. ILSE ABÉ (1974b, S. 270)
27) Im Hinblick auf die Fragestellung zum Rekrutierungsfeld der Sonderschüler gibt es in letzter Zeit eine Reihe von Veröffentlichungen, die bedeutungsvoll sind:
IBEN: Kinder am Rande der Gesellschaft (1968);
ders.: Randgruppen der Gesellschaft (1972);
BRÜHL: Benachteiligte Kinder als pädagogische Provokation (1970);
RICHTER: Die Gruppe (1972);
HAAG: Wohnungslose Familien in Notunterkünften (1972)

Neben der sozio-ökologischen (schlechte Wohnverhältnisse) und der sozio-ökonomischen Determinante (sozial-schwache, arme, kinderreiche oder zerrüttete Familien), die die Kultur der Unterschicht charakterisiert, ist es vor allem das niedrige sozio-kulturelle Milieu, das die Eltern in ihrem defizitären Sprachverhalten von SfL und deren eigener Herkunft aus der Mittelschicht und den dort vorherrschenden Normen unterscheidet. Mangelnder Wortschatz, undifferenzierte Sprache und unterentwickeltes Sprachverständnis bieten nur restriktive Möglichkeiten zu kooperierendem Handeln, wenn additiv die Einsicht und die Entschlußkraft zur Zusammenarbeit als "armselig" aufgefaßt werden kann. Folglich sind die Eltern nicht nur in den Augen der Gesellschaft Opfer massiver Ausstoßungs- und Diskriminationsmechanismen.[28]

Aus diesem Kausalverhältnis zwischen Indolenz der Eltern, Animosität gegenüber den Erziehungsberechtigten und schulischem Erziehungsauftrag ergibt sich eine "Provokation für das Selbstverständnis des Lehrers" [29], wodurch sich die Eltern ihrerseits abgelehnt fühlen, und der SfL den inneren Konflikt dadurch zu lösen versucht, indem er seinerseits einen engen Kontakt zu den Eltern auf ein nötiges Mindestmaß beschränkt. Bedenkt man zudem, daß einerseits SfL und andrerseits Schüler und Eltern von Lernbehinderten "aus extrem entfernten Sozialschichten" stammen, so muß "der differente Sozialcharakter der Beteiligten ... negative Auswirkungen auf den Sozialisationsprozeß der 'Lernbehinderten' zur Folge haben" [30].

Was RICHTER über die Einstellung der Mittelschicht zu den Sozial-Schwachen ("Milieugeschädigten", BLEIDICK; "Exmittierten", KLUGE; "Unterprivilegierten", SPIEGEL-Redaktion; "Randgruppen", IBEN und KLEE) schreibt, mag auch für das Verhältnis des SfL zu den Eltern seiner Schüler seine Gültigkeit haben. Denn gerade in der Zusammenarbeit mit Sozial-Schwachen zeigt sich beim SfL eine Verunsicherung und das Gefühl gesellschaftlicher Unterprivilegiertheit. "Man glaubt sich von seiten der Öffentlichkeit

28) vgl. H.-E. RICHTER (1972, S. 194)
29) G. IBEN (1972, S. 28)
30) H. BAIER/B. FISCHER/W. ZIMMERMANN (1975, 689)

zu gering geachtet und befürchtet einen ständigen Prestigeverlust." [31] RICHTER meint dazu [32]:

> Wer sich unter dem Einfluß der üblichen bürgerlichen Erziehung auf eine strenge, zwanghafte Triebkontrolle trainiert hat, in dem steigen panische Ängste hoch, wenn er der Unordnung, der Passivität und den vielfältigen dissozialen Reaktionen der Randschichtenpopulation begegnet. Deren "Unmoral" im Umgang mit Geld, im Arbeitsverhalten usw. bedeutet für den Außenstehenden einen Angriff auf sein eigenes mühsam verinnerlichtes Normensystem. Es packt ihn Furcht, weil seine eigenen Verdrängungen in Frage gestellt werden. Seine entsprechenden unterdrückten Impulse werden durch den Anblick der Welt der sogenannten Asozialen stimuliert, gleichzeitig die ihm anerzogenen Abwehrmechanismen bedroht.

Aufgrund der Einstellungen der Eltern und der aufgeführten Determinanten liegen die Interessen der Erziehungsberechtigten zunächst also in den Notwendigkeiten der Bewältigung der jeweils aktuellen Situation in der Familie (ökonomisch, kommunikativ) und nicht in einer möglichen Aktivierung zu Mitverantwortung und Mitbestimmung in der Kooperationsfrage. Die Aufgaben des SfL im Sinne der ihm zugedachten Rollen-Erwartungen (Kann-Erwartungen) und der Erwartungen, die an sein Berufsbild in Gesetzen, Verordnungen und Erlassen festgelegt sind (Muß-Erwartungen) - nämlich Partner der Eltern in ihrer Erziehungsaufgabe und Bindeglied zwischen Schule und Familie zu sein [33] - werden somit erschwert und erleichtern sicherlich nicht die persönliche Identifizierung des SfL mit seiner Berufsrolle:

> Das darf aber nicht bedeuten, daß es bei dieser Feststellung bleiben soll. Die Gesellschaft muß wie über Bildung und Bildungswesen auch und nicht zuletzt über die Problematik des Lehrerseins aufgeklärt werden, was im übrigen nicht nur eine Sache der Wissenschaft, sondern auch der Lehrer selbst und ihrer Verbände ist. Dem Lehrer muß aber auch geholfen werden. Das kann nur durch eine bessere (seiner komplexen Funktion entsprechende) Ausbildung und durch eine Reform des Systems Bildungswesen geschehen. (s. Anm. 34)

---

31) H.-J. NIEMANN (1972, S. 28)
32) H.-E. RICHTER (1972, S. 200)
33) vgl. F. E. WEINERT (1973, S. 224-225)
34) H.-H. GROOTHOFF (1972, S. 160)

TEIL II

3. Eigene Untersuchungen

3.1. Fragestellung und Zielsetzung der Untersuchung

Wie sich im Teil I gezeigt hat, ist der Einfluß des Elternhauses auf die Erziehung, ja auf den Schulerfolg der Kinder, von erheblicher Bedeutung.[1] Der Bildungserfolg des Schülers hängt also nicht nur von den Bemühungen der Schule und des Schülers selbst ab, sondern sehr wesentlich auch von dem Anspruch, dem Interesse und der Ermutigung der Eltern.

Zusammenarbeit zwischen Eltern und SfL ist soziale Interaktion. Dazu stellt DAUBER fest [2]:

> Determinanten sozialer Interaktion sind nicht nur die unmittelbar beobachtbaren Ereignisse zum Zeitpunkt des Geschehens. Erworbene und angeborene Verhaltensdispositionen der handelnden Person sind ebenso bestimmend wie gegenseitige Verhaltenserwartungen und institutionelle Bedingungen.

Während im ersten Teil Bedingungen analysiert wurden, die auf der gesellschaftspolitischen und erziehungswissenschaftlichen Ebene die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern beeinflussen, sollen im folgenden die Untersuchungsergebnisse der Faktoren, die unmittelbar in der Schulpraxis von den Beteiligten bewußt erfahren werden, dargestellt werden.

Sieht man die Literatur der Lernbehindertenpädagogik daraufhin durch, inwieweit die Frage einer Zusammenarbeit zwischen Lernbehindertenschule und Elternhaus Gegenstand von Untersuchungen oder Abhandlungen geworden ist, so stellt man fest, daß immer nur auf die Bedeutung hingewiesen wird, daß jedoch aussagekräf-

---

1) vgl. Literaturangaben von G. THEUNISSEN (1977/78, 24-28)
2) H. DAUBER (1975, S. 23-25)

tige, empirisch gewonnene Informationen über den zu untersuchenden Gegenstand gänzlich fehlen.

Das Bedürfnis nach Untersuchungen, die sich am aktuellen Alltag des SfL orientieren, bringt z. B. die "Arbeitsgruppe Schule Bern" [3] wie folgt zum Ausdruck:

> Ueber Probleme von Schule und Erziehung wird viel diskutiert, viel geschrieben - man könnte ganze Bibliotheken damit füllen. Viele, Politiker, Eltern, Wissenschaftler, Journalisten und andere mehr wissen es besser, wie man Schule halten müsste.
>
> Doch wie sieht es im Alltag unseres Berufes aus? Sind die Probleme da wirklich so, wie sie in den Zeitungen beschrieben werden? Oder ist etwa die ganze Krise in der Schule nur hochgespielt?
>
> Tatsache ist: Immer mehr ... Leute kritisieren die Schule. Immer mehr Kinder haben irgendwelche Schulschwierigkeiten. Alles spricht von "Schulreform" ...
>
> Modelle werden entworfen, neue Gesetze erlassen. Die Wirtschaft, Politiker und Wissenschaftler entscheiden dabei immer mehr über die Köpfe der Lehrer hinweg. Wo die Lehrer noch gefragt werden, melden nur wenige sich zum Wort ...
>
> Wie sehen und bewerten Lehrer ihren Beruf? Wo sehen sie die wunden Punkte im heutigen Schulsystem?

In diesem Sinne versteht sich die vorliegende Arbeit als eine Untersuchung, die wirksame Bedingungsfaktoren der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Sonderschule in der Praxis erst einmal aufspüren will. Dabei wird der Schwerpunkt auf Faktoren gelegt, die insbesondere von SfL wahrgenommen werden. Diese Einschränkung erscheint aus zweierlei Gründen notwendig: Erstens ist eine strenge Isolierung einer Teilfrage in der empirischen Pädagogik aus methodischen Gründen nötig, um individuelle Unterschiede und Bedingungen weitgehend auszuschalten und dadurch genauere Ergebnisse zu erhalten; zweitens ist eine ergänzende Dissertation in Arbeit, die die Einstellungen von Eltern zur Kooperation zwischen Elternhaus und der Schule für Lernbehinderte zum Untersuchungsgegenstand hat.

---

3) ARBEITSGRUPPE SCHULE BERN, in: Schweiz. Lehrerzeitung (26.4.1973, 639); zit. nach H. GEHRIG/M. GEPPERT (1975, S. 27-28)

In Zusammenhang mit dem o.a. Zitat der ARBEITSGRUPPE SCHULE BERN und den Ausführungen im ersten Teil dieser Arbeit gelten die folgenden Fragen und Hypothesen besonders der Wirkung der SfL-Komponente, auf die mit Hilfe des empirischen Teils Antwort gefunden werden soll. Mit voller Absicht sind dabei die Fragen nicht neutral formuliert. Sie sind von der Vermutung getragen, daß schulische Schwierigkeiten vieler Kinder im Sonderschulbereich nicht allein oder nicht unbedingt durch Begabungsmängel verursacht, sondern stärker neben einer Reihe weiterer Faktoren besonders durch eine falsche, "pädagogisch unangemessene" Erziehungshaltung der Eltern negativ beeinflußt werden [4]:

1) Zunächst soll die Untersuchung die Einstellungen der SfL aufzeigen, die sich in einer Zusammenarbeit mit den Eltern auswirken. Hypothese 1 lautet, daß die allgemeine Bereitschaft zur Zusammenarbeit positiv zu bewerten ist, aber - wie später noch zu belegen ist - teilweise im Widerspruch zu den tatsächlich durchgeführten Elternkontakten steht.

2) Wichtig scheint ferner die Frage zu sein, inwieweit Vorurteile bei den SfL bestehen, die einer Zusammenarbeit mit Eltern hemmend entgegenwirken. Es sprechen viele Hinweise dafür, daß Unterschichteltern, so problematisch dieser Begriff ist, anders handeln, als es von der Mittelschicht erwartet wird. Das führt dann zu den in Lehrerkollegien "sattsam" bekannten Aussagen wie z. B. "'die haben ja sowieso kein Interesse', 'die kommen ja nicht zu Elternabenden und -gesprächen' oder 'gerade die, die es am meisten nötig haben, kommen ja doch nicht'" [5]. Es wäre zu prüfen, ob SfL allgemein diese Hypothese 2 in der beschriebenen Art bestätigen können und ob eventuelle Ausnahmen als extreme "Überspannungen" zu erklären sind.

3) Als weitere Hypothese 3 ist zu prüfen, ob es zutrifft, daß SfL die Eltern über Sach- und Rechtsfragen in der Zusammenarbeit überwiegend für uninformiert halten und die Mitbestimmungsrechte für nicht ausreichend erachtet werden.

---

4) Das Wort "falsch" ist hierbei nicht moralisch wertend, sondern eng begrenzt auf den negativen Effekt des Leistungsmangels benutzt.
5) F. RODEWALD (1974, 10)

4) In der Hypothese 4 wird behauptet, daß viele Eltern die Sprache und Gestik der SfL sowie Normen und Anforderungen der Schule als Hemmnisse einer fruchtbaren Zusammenarbeit mit den Lehrern ansehen.

5) Es wird die Hypothese 5 aufgestellt, daß es viele SfL gibt, die Angst vor negativen Elternreaktionen haben, wenn sie sich für Elternarbeit engagieren und sich deshalb negativ schulmeisterlich verhalten, d. h. sich ironisch, belehrend oder auf irgendeine Art aggressiv geben, wenn sich Eltern in ihre Schulangelegenheiten einmischen.

6) Wenn DOERING und KAMAROWSKY-EICHHOLZ/SEEHAUSEN [6] behaupten, daß die Uneinigkeit, Verwirrung, Unsicherheiten, Nöte und Schwierigkeiten, mit denen sich der Lehrer im Berufsalltag alleingelassen fühlt, ständig wachsen, dann wäre zu prüfen, ob die Hypothese 6 bestätigt wird, daß nämlich die Schulbehörden den SfL oft nicht ausreichende Unterstützung in der Zusammenarbeit mit Eltern gewähren und diese sogar noch erheblich erschweren können. So kann es z. B. für engagierte SfL schwer sein, sich einerseits gegenüber den Eltern glaubwürdig zu verhalten und andrerseits nicht gegen Beamtengesetze und Kollegialitätsgebote zu verstoßen.

7) Hypothese 7 geht davon aus, daß die Initiative für eine Zusammenarbeit vom SfL ausgehen muß und daß er gegenüber den Eltern eine besondere Verpflichtung hat. Für diese Aufgabe muß er ausgebildet und honoriert werden, da er sonst aus verschiedenen Gründen die Zusammenarbeit mit Eltern auf das vorgeschriebene Mindestmaß beschränkt.

8) Hypothese 8 lautet: Die Aktivitäten der SfL bei Hausbesuchen und Elternabenden sind gering. In den meisten Fällen werden weder äußere wichtige Voraussetzungen noch methodisch-inhaltliche Belange erfüllt, obwohl die Einsicht in positive Veränderungen vorhanden ist.

---

6) vgl. K. W. DOERING (1972, S. 16) und JUTTA KAMAROWSKY-EICHHOLZ/H. SEEHAUSEN (o. J., S. 2)

9) Unterrichtsbesuche der Eltern und Vorbereitung der Schüler auf eine spätere Zusammenarbeit stellen für manche SfL ein pädagogisches Neuland dar. Trotzdem geht Hypothese 9 davon aus, daß SfL die gemeinsame Arbeit mit den Eltern als Bestandteil der Unterrichtsarbeit nicht nur als unvermeidliche, sondern begrüßenswerte Aufgabe ansehen.

10) Die Zusammenarbeit mit SfL und Eltern ist nicht nur auf den direkten Schulbereich bezogen. Vermutlich werden auch außerschulische Kontakte auf das gegenseitige Verständnis begrüßenswerte Auswirkungen haben. Hypothese 10 geht deshalb davon aus, daß sich diese umfangreichere Zusammenarbeit positiv auswirkt und die Zustimmung der Lehrerschaft findet.

Es dürfte deutlich geworden sein, daß es darum geht, diese Hypothesen und Fragestellungen auch in einem Zusammenhang untereinander zu sehen und zu diskutieren. In einem folgerichtigen Verhalten der SfL werden letztlich all diese Bezüge sichtbar werden. Deshalb ist besonders auch nach den Wechselwirkungen zwischen den verschiedenen Bereichen zu fragen.

Eine wesentliche Zielsetzung ist es ferner, Lernbehindertenschule und Elternhaus mit Hilfe der vorliegenden Untersuchungsergebnisse für die Möglichkeit einer Zusammenarbeit zu gewinnen, das Gespräch über gegenseitige interessierende Fragen der Kooperation zu verbessern und damit die Einsicht in die Notwendigkeit der Zusammenarbeit zu fördern.

3.2. Methoden der Untersuchungen

3.2.1. Allgemeine Erkundung des Untersuchungsfeldes

Es ist zu beschreiben, welche Informationen über die in der Literatur vorgefundenen hinaus den Aufbau der Untersuchung beeinflußt und gesteuert haben.

Zunächst wäre die Vielfalt von Arbeits- und Situationsproblemen aus der eigenen Sonderschulpraxis-Erfahrung in der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Lernbehindertenschule zu nennen. Viele der hier gewonnenen Erfahrungen finden sich in den Fragen und Feststellungen der vorliegenden Untersuchung wieder.

Im Zuge der Vorbereitung der Arbeit wurden im WS 74/75 einige zufällig ausgewählte Studenten der Sonderpädagogik, die an einem Seminar gleicher Thematik an der Pädagogischen Hochschule REUTLINGEN teilnahmen, unsystematisch zu ihrer eigenen Problemsituation praktischer Elternarbeit befragt. An 11 Versuchspersonen (Vpn.) wurde eine Vorform des ersten Fragebogens erprobt. Die Ergebnisse dieser Interviews ließen besonders die Probleme der Vergleichbarkeit verschiedener Ebenen, in denen Elternarbeit vollzogen werden kann (z. B. Psychologische Beratungsstellen, kirchliche Stellen, medizinische Untersuchungen, Erziehungsberatungs-Stellen, Psychotherapeuten, Psychagogen, Heilpädagogen, Lehrer-Eltern-Aspekte, Eltern-Lehrer-Aspekte), deutlich werden und legten eine Beschränkung der Untersuchung auf den Lehrer-Eltern-Aspekt in der Schule für Lernbehinderte nahe.

Nachdem festgelegt war, welche Problematik mit der Untersuchung erfaßt werden sollte, wurde versucht, möglichst viele Auskünfte über die Bedingungen, Erwartungen und Anforderungen in der Kooperation zwischen Sonderschule und Elternhaus zusammenzutragen. Zu diesem Zweck wurde das von Schulämtern und anderen Schulbehörden herausgegebene Informationsmaterial gesichtet und ausgewertet; darüberhinaus wurden einzelne SfL-Kollegen und Seminarleiter über besondere Bedingungen der Zusammenarbeit befragt.

3.2.2. Voruntersuchung WS 75/76

Aus der eingangs dargestellten Abgrenzung des Untersuchungsgegenstandes (s. Überblick über den Aufbau des Arbeitsplanes, Abb. 1, Seite 109) ergibt sich, daß als Untersuchungsmethode eine direkte Beobachtung des Arbeitsverhaltens von SfL mit Eltern nicht in Frage kommt, da es gerade um die selbständige, nicht aber durch Untersuchungsbedingungen gestörte Arbeit geht. Es bleiben an brauchbaren Methoden also nur solche, die sich auf Berichte und Selbsteinschätzungen der Vpn. stützen.

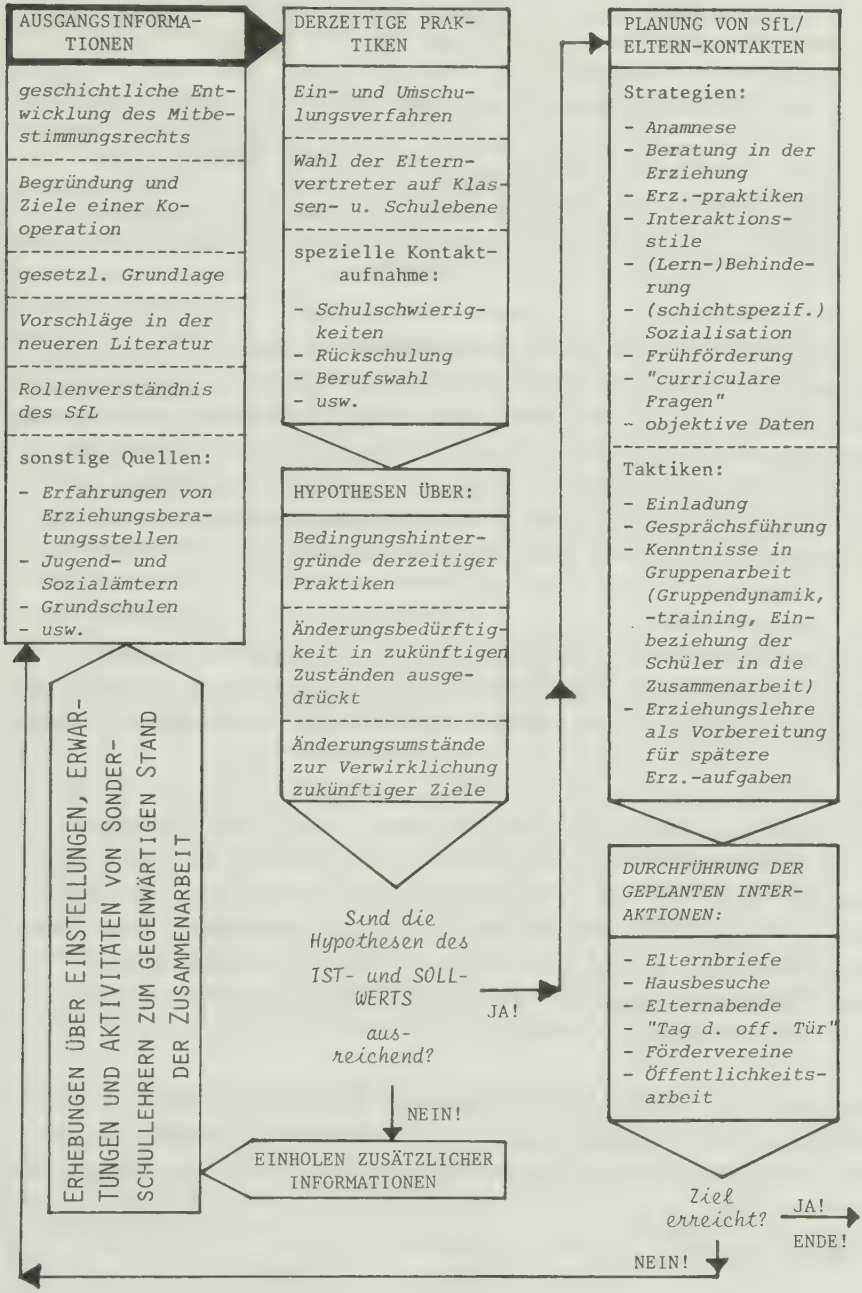
Für den Zweck dieser Arbeit schien die Befragung die geeignetste Methode unter vielen Möglichkeiten zu sein, die sich in der sozialwissenschaftlichen Forschung bieten, denn "die Befragung ist die wohl am häufigsten angewandte sozialwissenschaftliche Forschungsmethode" [1]. Die Analyse solcher durch Einzelbefragungen gewonnener Daten ermöglicht es, deskriptiv ein Spektrum existierender Bedingungen über Gruppen von Menschen aufzuzeigen, die sich durch ein oder mehrere Merkmale kennzeichnen und eingrenzen lassen - in dem vorliegenden Falle SfL in Westdeutschland einschließlich West-BERLIN. So zuverlässig Aussagen über diese Gruppe von Menschen auch mit Hilfe von Umfragen formuliert werden können, es sind "Aussagen über alle", nicht "Aussagen über jeden" [2]. Individuelle Verhaltensausprägungen "verschwinden" hinter der statistischen Abstraktion.

Dieser scheinbare Mangel ist aber gerade der Vorteil von Umfragen: "Die Grenzen der Aussagefähigkeit der Einzelperson sind nicht mehr zugleich die Erkenntnisgrenzen der Repräsentativbefragung. Die Grenzen der Aussagefähigkeit des einzelnen sind durch die Methodenentwicklung überschritten." [3]

Dieser Vorteil wird heute genutzt, indem zur Ermittlung von Merkmalen unüberschaubar großer Gruppen nur noch ein Teil der Gruppenmitglieder, die einen Querschnitt aller Gruppenangehörigen darstellen, befragt wird und die Ergebnisse mit Hilfe stati-

1) RENATE MAYNTZ et al. (1972, S. 103)
2) vgl. ELISABETH NOELLE-NEUMANN (1971, S. 31)
3) ebd., S. 238)

Abb. 1: Schematische Darstellung der Beziehungen von Sonderschullehrern und Eltern zur Frage der Zusammenarbeit



stischer Berechnungen zu wahrscheinlich korrekten Aussagen über die Gesamtgruppe formuliert werden.[4] Weiter stellt MAYNTZ [5] dazu fest:

> Gegenstand von Befragungen können sowohl objektive wie subjektive Tatbestände sein. Demnach unterscheidet man nach "Faktfragen" und "Meinungsfragen". Faktfragen beziehen sich auf nachprüfbare Tatsachen, Meinungsfragen verlangen eine "subjektive Stellungnahme". Zu letzteren gehören Fragen nach Meinungen und Werturteilen über objektive Tatbestände, nach Einstellungen, Erwartungen, Gefühlen, Motiven und Normen des individuellen Verhaltens. Der Übergang von Fakt- zu Meinungsfragen ist dabei gleitend.

Bei dem Entschluß, die Befragungsmethode anzuwenden, blieb nun die Wahl zwischen mündlicher und schriftlicher Befragungsform. Davon verspricht die mündliche bei größerem ökonomischen Aufwand ausführlichere Antworten durch die Möglichkeit von Nachfragen und zusätzlichen Informationen, z. B. aus der Beobachtung der Vp. in ihrem Lebensbereich. Der Interviewereinfluß ist zweifellos größer als bei der schriftlichen Befragung.

Die schriftliche Befragung erlaubt dagegen, eine große Zahl von Vpn. mit verhältnismäßig geringem Kostenaufwand zu befragen, wird aber eher unvollständige Antworten erbringen und erfordert allgemein ein sehr sorgfältig konstruiertes Fragebogeninstrument.

Für die vorliegende Untersuchung erschien eine Kombination beider Methoden in einem Zwei-Stufenplan als die geeignetste Lösung. Zunächst sollte durch mündliche Interviews an einer kleineren Stichprobe, die keineswegs auch nur annähernd repräsentativ zu sein brauchte, der Untersuchungsbereich möglichst breit erfaßt werden, um dann durch einen straffer strukturierten schriftlichen Fragebogen an einer großen Stichprobe spezielle Fragen überprüfen zu können.

Die mündliche Befragung war somit als Pre-Test geplant; auf die Ergebnisse soll deshalb später nicht besonders eingegangen werden. Sie dienten vor allem der Entwicklung eines Fragebogens für

---

4) vgl. ebd., S. 95-163
5) RENATE MAYNTZ et al. (1972, S. 103)

die Hauptuntersuchung. Es wird nur dort auf sie zurückgekommen werden, wo sich Auffälligkeiten, Diskrepanzen oder Besonderheiten zeigen oder wo es sich um Doppeltbefragungen handelt (Re-Test). Es soll hier lediglich kurz das Stichprobenverfahren geschildert werden, weil es von der verwendeten Methode in der Hauptuntersuchung abweicht.

Die Anzahl der Interviews war dadurch begrenzt, daß als einziger Interviewer der Verfasser zur Verfügung stand. Diese Not kann durchaus für die erste Stufe einer Untersuchung, wenn es nicht um Repräsentativität der Resultate geht, eine Tugend sein. Da notwendige Änderungen des Fragebogens sofort nach Durchführung des Interviews vermerkt werden können, auch wenn man sich bemüht, Fragenformulierungen beizubehalten, kann eine derartige Erprobung sehr gewinnbringend sein. Im allgemeinen wird davor gewarnt, einen Interviewer mehr als 15 gleichartige Interviews durchführen zu lassen. Trotzdem blieb keine andere Wahl, als auf einen Kompromiß zwischen der Kapazität des Interviewers und einer statistisch gelevanten Zahl von Vpn. einzugehen.

Dazu wurde eine Stichprobe von sieben SfL, die zusammen mit dem Verfasser ein Jung-Lehrerseminar in BLAUBEUREN besuchten, in der Art organisiert, daß neben den Seminarteilnehmern noch weitere 26 SfL aus benachbarten Lernbehindertenschulen befragt wurden. Alle 33 Interviews wurden im WS 75/76 arrangiert; die Gespräche dauerten etwa 1 1/2 bis 2 Stunden. Gleichzeitig wurden 18 Hausbesuche von Eltern lernbehinderter Schüler aus der eigenen Sonderschule in LANGENAU durchgeführt, um so auch die Probleme der Eltern besser einschätzen zu können: "Obwohl dem Psychologen heute in großer Zahl Tests und andere Methoden zur Verfügung stehen, so ist doch das Gespräch die via regia zum Verstehen eines anderen Menschen geblieben." [6]

DONAT [7] beschreibt die qualitative Methode folgendermaßen:

---

6) E. ELL (1962, 37)
7) H. DONAT (1965, S. 66)

> Kennzeichen dieser Methode sind Natürlichkeit, Unmittelbarkeit zum Probanden. Die persönliche Begegnung von Mensch zu Mensch ist wichtig. In dieser Methode ist es möglich, stärker auf die Einmaligkeit des Individuums, auf das "Proprium" (ALLPORT) zu treffen als bei den quantifizierenden Methoden zu erreichen ist... Methodisch qualitatives Vorgehen ist durch Prinzipien gesteuertes natürliches Verstehenwollen des anderen Menschen.

Das schließe ein abschließendes Summieren bestimmter Erkenntnisse nicht aus.

Wenn "abschließend bestimmte Erkenntnisse summiert" werden sollten, so setzte das voraus, daß bei allen Probanden jeweils die gleichen Teilthemen angesprochen wurden. Andrerseits sollte wirklich - um die Partner aufzuschließen - ein echtes Gespräch geführt werden, das weder durch das Aufzeichnen von Notizen geschweige denn durch Ablesen von einem Fragebogen gestört werden sollte. Dazu verhalf sich der Verfasser so, daß er einen Katalog von Fragen entwarf und sich fest ins Gedächtnis einprägte. An welcher Stelle und in welcher Reihenfolge diese Fragen ins Gespräch vorkommen würden, wie ausführlich sie besprochen und wie die Überleitungen gestaltet werden würden, das alles wurde nicht vorgeplant, sondern sollte der jeweiligen Gesprächssituation überlassen bleiben. Der Vergleichbarkeit der Gespräche wegen war lediglich verpflichtend, daß tatsächlich alle geplanten Fragen harmonisch in den lebendigen Gesprächsablauf hineinzuweben waren.

Von der Literatur, die zu diesem Zweck verarbeitet wurde, können hier nur wenige Zitate wiedergegeben werden. Die wesentlichste Voraussetzung zum Gelingen des Gesprächs und zur Überwindung des in dieser Situation zu erwartenden Mißtrauens schien die zu sein, sowohl SfL als auch Eltern deutlich spüren zu lassen, daß die Interessen an ihren Erziehungsbemühungen nicht nur zum Zweck dieser Erhebung konstruiert, sondern darüber hinaus vorhanden und echt waren. ACKERKNECHT [8] schreibt:

> Es ist zweifellos viel Takt und Einsicht in die psychologische Dynamik der Eltern notwendig, um sie für uns und damit zur Kooperation zu gewinnen. Freundlichkeit und etwas Humor sind unsere großen Helfer. Eine positive Grundhaltung ist Voraussetzung.

8) L. K. ACKERKNECHT (1968, 293)

Warum auch Eltern mit in die Gespräche einbezogen wurden, deutet RUDERT [9] mit folgendem Zitat auf eine weit verbreitete Gefahr an:

> Heute ist eine gewisse Vorwurfshaltung den Eltern gegenüber oft geradezu Mode in der Erziehungsberatung geworden. Die Eltern tragen die Schuld an den Mängeln des Kindes, sagt man. Das ist nicht nur viel zu einfach gesehen, es enthält auch die Gefahr, daß den Eltern eine zu große Last aufgelegt wird.

Jeweils nach den Besuchen wurden die Ergebnisse auf Karteikarten stichwortartig, geordnet nach den Fragen des Kataloges, niedergelegt. Dazu wurde durchschnittlich eine Stunde benötigt. Insgesamt wurden also für 33 SfL-Interviews etwa 80 Stunden, für 18 Eltern-Gespräche und die Fixierung der Ergebnisse ca. 50 Stunden aufgewandt.

Die nachträgliche Niederschrift der Ergebnisse war deshalb nötig, weil die Niederschrift von Notizen während der Gespräche wegen der damit verbundenen Störung auf keinen Fall in Frage kam. HOFSTÄTTER [10] äußert dazu:

> Die Anlage eines Protokolls während der Aussprache ist nicht zu empfehlen, obwohl nachträgliche Aufzeichnungen stets recht unvollständig und nicht selten auch ungenau sind, da spätere Wendungen des Gesprächs auf dessen frühere Phasen auszustrahlen pflegen.

Gegen diese vorher bekannten Gefahren konnte man sich einmal durch die feste Formulierung der Grundfragen absichern, die bei jedem Besuch wieder angewandt wurde, zum anderen durch das immer wiederholte direkte und auch indirekte Angehen immer desselben Problemkreises von verschiedenen Seiten innerhalb des einzelnen Gespräches. Die Ergebnisse wurden so nicht nur besser abgesichert, sondern prägten sich auch besser ein. Hinzu trat schon nach wenigen Besuchen ein überraschender Übungseffekt des Gedächtnisses.

Abschließend mußte man sich auf eine weitere Gefahr bei der Gesprächsdurchführung gefaßt machen, die auch in der Erziehungsbe-

9) RUTH RUDERT (1955, 86)
10) P. R. HOFSTÄTTER (1968, S. 106)

ratungs-Literatur anklingt. Wenn sich in einem Gespräch nämlich in hinreichender Weise ein Kontakt ergeben haben würde, so würde damit ggf. zu rechnen sein, daß die Befragten ihrerseits zu Fragenden, nämlich zu Ratsuchenden werden würden. Bei dieser Reaktion auf dieses mögliche Verhalten galt es vorsichtig abzuwägen zwischen der Notwendigkeit, die Fragenden nicht durch Schweigen vor den Kopf zu stoßen und damit den Gesprächskontakt zu gefährden, und andrerseits der Notwendigkeit, die weiteren Aussagen der Gesprächspartner durch eigene subjektive Stellungnahmen zu beeinflussen. Der Verfasser entschied sich für etwa folgende Formulierung: "Ich werde Ihre Frage gern beantworten. Aber nehmen Sie es mir bitte nicht übel, wenn ich im Interesse der geplanten Arbeit zunächst mein Anliegen vorbringe." Nach Schluß der eigentlichen Befragung wurde dann noch Zeit für die Beantwortung der angefallenen Probleme eingeplant.

Das Vorhaben in der skizzierten Weise, nämlich ein freies Gespräch um ein unsichtbares Fragengerüst herum als Methode einer wissenschaftlichen Untersuchung zu wählen, entsprach vielleicht nicht ganz der gängigen Meinung. Trotzdem versprach dieser Weg, der gangbarste und erfolgversprechendste zu sein, um daraufhin den Fragebogen für die Hauptuntersuchung aufbauen zu können.

3.3. Hauptuntersuchung WS 76/77

3.3.1. Auswahl der Probanden

Wenn man die Einstellungen, Erfahrungen und Erwartungen von SfL über den zu untersuchenden Gegenstand erforschen will, könnte man in einer empirisch angelegten Arbeit [1] zunächst daran denken, einen repräsentativen Querschnitt von SfL zu befragen. Die Zahl der möglichen Probanden ist jedoch im Bundesgebiet einschließlich von West-BERLIN so groß, daß eine sehr umfangreiche Stichprobe nötig wäre, um Vergleiche aller untereinander ermöglichen zu können. Eine Repräsentativbefragung aller SfL wäre aber über die ökonomischen Möglichkeiten der vorliegenden Arbeit hinausgegangen, wenn man bedenkt, daß alle Kosten vom Verfasser selbst zu tragen waren. Die Untersuchung wurde deshalb auf den Vergleich einer so großen Gruppe aus allen deutschen Bundesländern beschränkt, daß trotzdem zuverlässige Ergebnisse zu erzielen sind. Dabei liegt dann diese Gültigkeit nicht in erster Linie in dem statistischen Aussagewert, sondern in der fundierten Schilderung des breiten Spektrums menschlicher Verhaltensweisen in dem angesprochenen Fragenkreis, natürlich unter sorgfältiger Beachtung der Aussagekraft der einzelnen Variablen.

LÜCKERT [2] schreibt zu ähnlichen Erhebungen:

> Der wissenschaftliche Aussagewert der Untersuchungen ist durch die örtliche und numerische Begrenzung des "Materials" eingeschränkt. Um zu höher gesicherten Ergebnissen zu kommen, müßten die einzelnen Erhebungen - die wir mit Absicht als "Beiträge" kennzeichnen - von einem größeren Team ... weitergeführt werden. Andererseits werden bereits in diesen Beiträgen gewisse Tendenzen deutlich sichtbar. Sie gestatten uns, die Jugend (die Zielgruppe der SfL, Anm. d. Verf.) in ihrer Situation und Eigenart besser zu verstehen.

---

1) Eine sehr übersichtliche Handreichung zur erfolgreichen Anwendung ausgewählter Forschungstechniken, die eine große Lücke im Erkenntnisprozeß der Methoden und Techniken in der *"Empirischen Lernbehindertenpädagogik"* schließt, liegt seit kurzem im Marhold-Verlag (H. BAIER, 1978) vor. Leider konnten diese praxisnahen Anleitungen in der vorliegenden Hauptuntersuchung noch nicht benutzt werden, da dieses Forschungsprojekt bereits vor Erscheinen des Buches abgeschlossen war.

2) H.-R. LÜCKERT (1965, S. 8)

Für die Auswahl der Probanden lagen von allen deutschen Bundesländern einschließlich West-BERLINs die Verzeichnisse der allgemeinbildenden Schulen bzw./einschließlich aller Schulen für Lernbehinderte nach dem neuesten Stand vor, die von den elf statistischen Landesämtern angefordert wurden. Daraus wurden alle öffentlichen Sonderschulen für jedes Bundesland durchgehend numeriert.

Aus der Literatur sind Beispiele verschiedener schriftlicher Lehrer-Befragungen bekannt, die mit etwa 40 % brauchbarer Antworten rechnen ließen.[3] Wenn als Ziel von etwa 500 Vpn. verwertbare Fragebogen zusammenbekommen werden sollten, mußte von einer Mindeststichprobe von etwa N = 1200 ausgegangen werden.

Die Auswahl von 1240 SfL konnte nunmehr mit einer Zufallszahlentafel je nach Größe des Bundeslandes gesucht werden, wobei dann systematisch nach Größe der Lernbehindertenschule und der Anzahl der tätigen SfL 1, 2, 3 oder 5 Fragebögen an die betreffenden Sonderschulen verschickt wurden. 102 Fragebogen wurden direkt an Studierende der Universität MÜNCHEN ausgeteilt, die sich im WS 76/77 im Rahmen eines Hauptseminars von Prof. Dr. H. BAIER mit gleicher Thematik ("Elternarbeit in der Schule für Lernbehinderte") bereit erklärten, die Durchführung der Erhebung zu unterstützen. Anhand des "Jahrbuches für Lehrer in Baden-Württemberg" von 1975/76, hrsg. von der Gewerkschaft Erziehung und Wissenschaft Baden-Württemberg, in dem alle Lehrkräfte namentlich mit Geburtsdatum, Geschlecht, Dienstbezeichnung, Dienstort und Jahr der 1. Prüfung aufgeführt sind, wurden im Bundesland Baden-Württemberg 207 Probanden gezielt nach ihren Personenstandsmerkmalen gesichtet und persönlich mit der Bitte um Rücksendung der ausgefüllten Fragebogen angeschrieben.

Auf die einzelnen Bundesländer zusammengefaßt kam folgende Verteilung zustande, über die Tab. 1 Auskunft gibt:

---

3) siehe Literaturverzeichnis H. BAIER (1972b, S. 206, Nr. 2. (1))

Tab. 1: Zusammensetzung der Stichprobe "SfL"

Bundesland	Anzahl der ausgegebenen Fragebogen	
	absolute Werte	vH
BAYERN	237	19,0 %
BADEN-WÜRTTEMBERG	207	16,7 %
RHEINLAND-PFALZ	164	13,2 %
NIEDERSACHSEN	136	11,0 %
BERLIN, BREMEN, HAMBURG	136	11,0 %
NORDRHEIN-WESTFALEN	126	10,2 %
HESSEN	121	9,8 %
SAARLAND	58	4,7 %
SCHLESWIG-HOLSTEIN	55	4,4 %
insgesamt	1.240	100,0 %

Für die geplanten 1240 Interviews ergaben sich weitere Aufgliederungen nach Personenstandsmerkmalen (und anderen Daten), anhand derer mit Hilfe des t-Tests Signifikanzen nachzuprüfen waren. Dabei wurde im wesentlichen davon ausgegangen, daß die engere Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Eltern vor allem bei SfL zu erwarten ist:

- im Alter bis 35 Jahre, die allgemein als fortschrittlich gelten können und die herrschenden Zustände in der Schule aus pädagogischen Gründen verändert sehen wollen
- die ledig sind und noch keine Familienverpflichtungen übernehmen müssen
- die keine Kinder (im schulpflichtigen Alter) haben und dadurch ungebundener sind

- in Landgemeinden und Mittelstädten, da hier ein engerer Bevölkerungskontakt zu erwarten ist

- die am Dienstort wohnen und keine langen Anfahrtswege zu Elternhäusern (z. B. Hausbesuche) haben

- die erst ein bis fünf Jahre Praxiserfahrung aufweisen und im Schulalltag noch nicht zu Routiners geworden sind

- die in der Grund- bzw. Oberstufe bei schwacher Klassenfrequenz unterrichten (häufigere Kontakte zu Eltern wegen Einschulungs-/Überweisungsproblemen bzw. Eintritt des Schülers ins Berufsleben)

- die nachmittags keinen Unterricht zu erteilen und somit mehr Zeit für Elternkontakte haben

- die keine Nebenämter bekleiden und dadurch zeitlich mehr Möglichkeiten zu Elternkontakten haben

- die öfters als zweimal im Schuljahr Elternabende veranstalten und die Notwendigkeit der Zusammenarbeit dadurch besser erkennen

- bei denen im Durchschnitt viele Eltern auf Elternabenden anwesend sind, die durch ihr Interesse den SfL in seiner Arbeit mit Eltern bekräftigen

- die auch außerhalb des unwohnlichen Schulgebäudes Elternabende veranstalten, um den Eltern dadurch "Schwellenangst" nehmen zu können

- die sich für häufigere Elternabende aussprechen, um durch engeren Kontakt zu den Eltern mehr Verständnis für Schulschwierigkeiten der Kinder zu wecken

Bei den Personenstandsmerkmalen "Geschlecht" und "Religionszugehörigkeit" wurde davon ausgegangen, daß sie keinen erkennbaren Einfluß auf die Variablen ausüben.

Die folgende Tabelle erläutert die Aufgliederung der Paarvergleiche zur Überprüfung der Signifikanzen durch den t-Test:

Tab. 2: Paarvergleich zum t-Test

PERS.-STANDSMERKMALE	VARIABLE	abs.	v.H.
Geschlecht	I. männlich	366	51,8 %
	II. weiblich	341	48,2 %
Alter	I. bis 35 Jahre	339	47,9 %
	II. 36-50 Jahre	268	37,9 %
	I. bis 35 Jahre	339	47,9 %
	II. 51 Jahre und älter	100	14,2 %
Familienstand	I. ledig	114	16,1 %
	II. verheiratet	545	77,1 %
	(sonstiges	48	6,8 %)
Kinder	I. keine Kinder	268	37,9 %
	II. Schulkinder	215	30,4 %
	noch nicht/Schulkinder nicht mehr	224	31,7 %
Religion	I. katholisch	245	34,7 %
	II. evangelisch	356	50,3 %
	I. evangelisch	356	50,3 %
	II. konfessionslos	94	13,3 %
	(andere Konfessionen	12	1,7 %)
Dienstortgröße	I. Landgemeinde	93	13,2 %
	II. Kleinstadt	245	34,6 %
	I. Mittelstadt	140	19,8 %
	II. Großstadt	229	32,4 %
	I. Landgemeinde	93	13,2 %
	II. Großstadt	229	32,4 %
	I. Kleinstadt	245	34,6 %
	II. Mittelstadt	140	19,8 %
Domizil	I. am Dienstort	445	62,9 %
	II. nicht am Dienstort	262	37,1 %
Erfahrungen im Sonderschuldienst in Dienstjahren	I. 1-2 Jahre	85	12,0 %
	3-5 Jahre	217	30,7 %
	II. 6-10 Jahre	203	28,7 %
	11 Jahre und mehr	202	28,6 %

PERS.-STANDSMERKMALE	VARIABLE	abs.	v.H.
Klassenlehrer	I. Grundstufe	197	27,8 %
	II. Mittelstufe	183	25,9 %
	I. Grundstufe	197	27,8 %
	II. Oberstufe	301	42,6 %
	(kein Klassenlehrer	26	3,7 %)
Klassenfrequenz	I. schwach	321	45,4 %
	II. stark	360	50,9 %
nachmittags Unterricht/ Woche	I. 0x nachmittags	547	77,4 %
	II. 1x nachmittags	126	17,8 %
	(2x nachmittags	30	4,2 %)
	(3x u.m. nachmittags	4	0,6 %)
Nebenämter: Abende/ Woche tätig	I. keine Nebenämter	349	49,4 %
	II. 1-2 Abende	308	43,6 %
	(3-4 Abende	49	6,9 %)
	(5 u.m. Abende	1	0,1 %)
Elternabende im Schuljahr 1975/76 durchgeführt	I. einmal	299	42,3 %
	II. zweimal	331	46,8 %
	I. einmal	299	42,3 %
	II. öfters als 3x	77	10,9 %
	I. zweimal	331	46,8 %
	II. öfters als 3x	77	10,9 %
anwesende Eltern am Elternabend	I. viele	39	5,5 %
	II. (sehr) wenige	564	79,8 %
	I. viele	39	5,5 %
	II. überwiegender Teil	104	14,7 %
Tagungsort der Elternabende	I. Schulhaus	685	96,9 %
	II. Gaststätte/Gasthaus	20	2,8 %
	(Elternwohnung	2	0,3 %)
	(Gemeindehaus	0	0,0 %
Anzahl zukünftiger geplanter Elternabende	I. häufiger	364	51,5 %
	II. seltener	24	3,4 %
	I. häufiger	364	51,5 %
	II. wie bisher	279	39,5 %
	I. häufiger	364	51,5 %
	II. gar nicht mehr	40	5,6 %
Gesamtzahl auswertbarer Fragebogen		707	100,0 %

3.3.2. Erläuterungen zum Fragebogen

Aufbauend auf den Ergebnissen der mündlichen Befragung wurde zum SS 76 ein endgültiger Fragebogen zur schriftlichen Befragung entworfen.

Die Problematik einer schriftlichen Befragung, wie sie z. B. ausführlich von SCHEUCH [4] dargestellt wird, konnte in Kauf genommen werden, weil einerseits durch die Vorerfahrungen der mündlichen Befragung damit zu rechnen war, eine dem Gegenstand weitgehend adäquate Fragebogenform zu finden und weil andrerseits Lehrergruppen als schreibgewohnte Personen eine geringere Ausfallquote erwarten lassen als die Allgemeinbevölkerung.

Als Nachteile bleiben bestehen, daß der Untersucher keine direkte Kontrollmöglichkeit über die Entstehungsbedingungen der Antworten hat; er kann z. B. nicht verhindern, daß die Vp. vor dem Ausfüllen den gesamten Bogen erst einmal durchliest oder sogar mit anderen darüber spricht. Weiterhin sind Mißverständnisse als solche oft nicht zu erkennen, geschweige denn zu korrigieren; schriftliche Befragungen erbringen oft unvollständige Antworten. Vergleichende Untersuchungen zeigen, daß mündliche Interviews seltener verweigert werden (SCHEUCH). Es zeigte sich, daß Sorgfalt in der Formulierung des Anschreibens, Aktualität und Tabucharakter des Gegenstandes u. a. die Antwortbereitschaft sehr stark beeinflußt haben.

Bevor der Fragebogen endgültig in Druck gegeben werden konnte, wurde er im Oktober 1976 zur Durchsicht und Korrektur Herrn Dieter SCHMID vom Institut für Demoskopie in ALLENSBACH/Bodensee vorgelegt, der als Sozialforscher Experte auf dem Gebiet beim Erstellen von Fragebogen ist. Zum Schluß wurde der Fragebogen graphisch so gestaltet, daß er locker aufgebaut sein und in der äußeren Form in den verwendeten Methoden eine gewisse Abwechslung und Anreiz zum Beantworten bieten sollte.

---

4) vgl. E. K. SCHEUCH (1969)

Anzumerken ist noch, daß vor der Hauptuntersuchung die Kultusministerien aller Bundesländer von dem Projekt schriftlich in Kenntnis gesetzt und um ihre Billigung ersucht wurden. Zum Zeitpunkt der Haupterhebung lagen die meisten ministeriellen Genehmigungen vor.

Am 1. Dezember 1976 wurden die Fragebogen als Drucksache mit beiliegenden Freiumschlägen für jeden einzelnen Probanden an die ausgewählten Adressen verschickt. Der Fragebogen mit dem für alle Adressaten gleichlautenden Anschreiben ist im Anhang wiedergegeben. Die äußere Aufmachung ließ das Unternehmen zwar als privates Forschungsvorhaben im Rahmen einer selbständigen Arbeit erscheinen, wurde aber auch im Briefkopf mit der Universitätsinstitution, Lehrstuhl Lernbehindertenpädagogik, an den die Fragebogen einzeln zurückadressiert waren, in Zusammenhang gebracht. Der Vp. wurde strikte Anonymität zugesichert; die Fragebogen waren allerdings für den Untersucher (z. B. vom Dienstort her) numerisch identifizierbar, um spezielle Fragestellungen über Sondergruppen innerhalb der Stichprobe untersuchen zu können. Die Vertraulichkeit blieb jedoch in jeder Hinsicht gewahrt, da das Identifizierungssystem nur dem Untersucher bekannt war und andere Personen an der Auswertung nicht beteiligt waren.

Der Zeitpunkt der Befragung war so gewählt, daß noch etwa dreieinhalb Wochen vor Beginn der Weihnachtsferien für die Beantwortung zur Verfügung standen. Da das Jahresende besonders arbeitsintensiv ist, wurde erwartet, daß der Befragung eine erhöhte Aktualität zugute kommen könnte. Andrerseits wußte man um die Gefahr, daß gerade dadurch das Verschieben oder Verweigern begünstigt werden könnte.

3.3.3. Zur Formulierung der Fragen

Die Form der Fragen (geschlossen, offen) sollte der Vp. einerseits schnelles Arbeiten erleichtern, andrerseits Frustrationserlebnisse vermeiden. Dabei erwies es sich als besonders schwierig, die theoretischen Dimensionen in operationalisierte Fragen mit ungefährem Gesprächscharakter zu übersetzen und dabei auf die "Bedeutungsäquivalenz" zu achten.[5] D. h., daß für zunächst nur theoretisch formulierte Phänomene Indikatoren bzw. empirische Äquivalente zu finden waren, mit denen gültige Schlußfolgerungen möglich sind. Auch die Gefahr suggestiver Formulierungen, die durch die "Werthaltung des Forschers dem Fragegegenstand gegenüber" [6] gegeben ist, galt es bewußt zu sehen.

Die erkenntnistheoretischen und wissenschaftlichen Prinzipien der Operationalisierung von Forschungsfragen können in diesem Zusammenhang nicht erörtert werden. MAYNTZ [7] und NOELLE-NEUMANN[8] führen jedoch eine Reihe von "Erfahrungsregeln" an, die bei der Formulierung der Fragen berücksichtigt wurden:

- Die Formulierungen von Fragen in Wortwahl wie im Satzbau sind einfach gehalten. Die Verständlichkeit der Fragen kann angenommen werden. Dies ist auch daraufhin zurückzuführen, daß sowohl SfL als auch Eltern bei der Formulierung einzelner Fragen behilflich waren. Gute Anregungen zur Thesenerstellung zeigten auch der Bericht von HERTZ=EICHENRODE über das Eltern-Lehrer-Wochenendseminar in KONRADSHÖHE [9] und die Sendungen vom 31. Mai und 26. Februar 1975 "Ursachen der Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern" im Hessischen Rundfunk von FROHN [10].

---

5) vgl. RENATE MAYNTZ et al. (1972, S. 106)
6) ebd., S. 106
7) vgl. ebd., S. 18ff
8) vgl. ELISABETH NOELLE-NEUMANN (1971, S. 54ff)
9) vgl. BARBARA HERTZ-EICHENRODE (1975)
10) vgl. H. FROHN (1975)

- Es wurde versucht, die Suggestivkraft der Formulierungen zu vermeiden. Zweifellos läßt es sich nur in Annäherung erreichen, in allen Fällen "neutrale" Formulierungen zu finden und muß bei der Interpretation von Differenzen berücksichtigt werden.

- Bei dem gesamten Datenmaterial wurde, soweit es sich um Zahlenangaben, Ratings und vorgegebene Antwortkategorien handelte, aus Gründen der Eindeutigkeit, der Vergleichbarkeit der Befragungsergebnisse und auch der Ökonomie der Auswertung des Fragebogens die geschlossene Frage gewählt. Geschlossene Fragen machen Ausdrucksschwierigkeiten bei den Befragten gegenstandslos, haben jedoch den Nachteil, daß manche Personen sich eingeengt oder bevormundet fühlen. (Bei einigen wenigen Aufgaben wurde die offene Frage gewählt, um Ergänzungen zu vorgegebenen Fragen zu ermöglichen.)

- Die Kumulation der Antwortalternativen ist in allen Fragen gut überschaubar, so daß nicht die Gefahr besteht, daß Antwortmöglichkeiten am Anfang oder Ende des Katalogs bevorzugt werden.

- Für alle Fragen - außer für die statistischen Angaben und das Rating-Verfahren mit 71 Items - wurde die Mehrfachnennung von Antworten ausdrücklich erlaubt. Dies erschwert zwar die Auswertung des Fragebogens, erscheint jedoch angebracht, um den Vpn. größeren Spielraum bei der Beantwortung zu lassen, zumal die Fragen oftmals Mehrfachnennungen geradezu herausfordern.

- Etwaige Antworthemmungen, die durch die Befragung statistischer Angaben hervorgerufen werden, werden möglicherweise durch die mehrmalige Zusicherung (und auch Einhaltung) der Anonymität überwunden.

3.3.4. Struktur des Fragebogens

Die Struktur des Fragebogens in seiner endgültigen Fassung (s. S. 126-134 und Anhang) lehnte sich eng an den des Interview-Bogens zur mündlichen Befragung an; jedoch ist das inhaltliche Gefüge nicht mehr ersichtlich, da die Statements gemischt wurden.

Die Folge der Fragen war ursprünglich so gewählt, daß sich möglichst wenig unvermittelte Brüche ergaben; es schien ein "logischer Faden" durch den Fragebogen für das Vertrauen der Vpn. und damit ihre Bereitschaft zu antworten zunächst sehr bedeutsam zu sein. Da es sich allerdings bei den Statements um eine relativ homogene Thematik handelt, wurden bei der endgültigen Form des Fragebogens die Fragen gemischt, um eine nicht erwünschte Antwortkonsistenz auszuschalten.

Trotzdem ließen sich diverse inhaltliche Überschneidungen nicht ausschließen; es war ja aber auch beabsichtigt, Antworten zu verschiedenen Fragenkomplexen miteinander zu korrellieren. Dazu wurden im Fragebogen auch sogenannte Fragetrichter gebildet, wodurch zum gleichen Thema zuerst allgemeine, dann immer spezifischere Fragen gestellt wurden. Nach der eröffnenden Kontaktfrage fungierten als Fragetrichter z. B. die Fragen VAR 2, 17, 46, 3 und 53, wobei die zunächst sehr allgemeine Fragestellung nach den Vorurteilen für eine Zusammenarbeit zwischen SfL und Eltern durch immer spezifischere Argumente getrichtert wird.

Ursprünglich war daran gedacht, die schriftliche Befragung wesentlich kürzer und akzentuierter zu gestalten, was jedoch thematisch eine starke Beschränkung bedeutet hätte. Deshalb wurden nur die Fragen eliminiert, die von den Befragten der mündlichen Interviews deutlich als irrelevant erlebt wurden, zu Verständnisschwierigkeiten führten oder offenbar nicht genügend differenzierten. Einige Fragen erwiesen sich dagegen in den zusätzlichen Gesprächen als notwendig und bedeutsam, so daß sie in den Fragebogen aufgenommen wurden. Der Umfang von acht Seiten ließ allerdings die Aktion zuletzt als Wagnis erscheinen, da die Bearbeitung durchschnittlich etwa 30 bis 45 Minuten in Anspruch nahm, was 10 Minuten über dem von NOELLE-NEUMANN angegebenen

"normalen Zeitaufwand" für ein Interview liegt.[11]

Dem Rat von NOELLE-NEUMANN [12] und MAYNTZ [13] folgend wurde die Erfassung der sozialen Daten ans Ende des Fragebogens gestellt, um nicht gleich zu Beginn den Befragten durch "neugierige" Fragen zu verärgern und um Einflüsse der Fragen über persönliche Merkmale des Befragten auf die Meinungsfragen zu vermeiden.

3.3.5. Aufbau des Fragebogens

Um die innere Struktur des Fragebogens wiederzugeben, sollen nun die gemischten Statements ihren jeweiligen Fragenkomplexen zugeordnet dargestellt werden. Der Aufbau sei zunächst kurz zusammengefaßt:

Der Fragebogen läßt sich nach den verwendeten Methoden in drei Teile (A, B und C) einteilen. Teil A - aufgeteilt in die Untergliederungen Aa bis Aj - besteht aus dem Rating-Verfahren mit 71 Items: (Beurteilung auf einer 5-Punkte-Skala, wie sie die entsprechende Literatur mit einem "neutralen" Mittelpunkt am häufigsten aufführt. Mit dieser Rating Skale - entwickelt von R. A. LIKERT -, die ihrem Anspruch nach eine Intervall-Skala darstellt [14], lassen sich Einstellungen von Individuen messen.)

Teil B führt statistische Angaben; Teil C enthält Faktfragen zur bisherigen praktischen Elternarbeit.

A u f b a u

TEIL A: Ratings nach "Zustimmung - Ablehnung" mit 71 vorgegebenen Statements.

---

11) vgl. ELISABETH NOELLE-NEUMANN (1971, S. 84)
12) vgl. ebd., S. 80
13) vgl. RENATE MAYNTZ et al. (1972, S. 114)
14) vgl. ebd., S. 55ff; vgl. ebenso H. BAIER (1978, S. 59-77)

Der Vp. (x) wird ein Statement (y) vorgelegt, zu der sie Stellung beziehen soll. Sie kann ihr Urteil über das Statement durch ein Kreuz in einem der angegebenen Antwortfelder (s. Beispiel) angeben:

Beispiel:

stimme stark zu	stimme zu	unentschieden	lehne ab	lehne stark ab
2	X	0	1	2

Skalenwerte: 1 2 3 4 5

Mit dieser Wertung gibt Vp. ihre eigene Einstellung zu einer bestimmten Einstellungsdimension an, der das betreffende Statement zugeordnet ist. Um Vp. nicht die Beantwortung nach einer Richtung zu suggerieren, wurde die Skala durch die Ziffern 2-1-0-1-2 "neutralisiert". In der Auswertung jedoch wird der angekreuzte Wert einer Skala von 1 bis 5 zugeordnet und geht als Variable y der Vp. x unmittelbar in die statistischen Berechnungen ein.

(Bei der folgenden Zusammenstellung weisen die Zahlen in Klammern auf die jeweilige Position im Fragebogen hin.)

Aa Statements zur Einstellungsdimension I:
Voraussetzungen zur Elternarbeit

1. Die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule ist ein Lernprozeß, bei dem Lehrer von Eltern und Eltern von Lehrern lernen müssen. (1)

2. Damit sich Eltern und Lehrer besser verstehen lernen, muß ein wechselseitiger Informations- und Meinungsaustausch stattfinden. (19)

3. Gemeinsame Aktivitäten von Lehrern und Eltern sind notwendig, um die Schule zu dem Ort zu machen, wo Kinder sich wohlfühlen. (6)

4. Lehrer und Eltern müssen mehr voneinander und über die Probleme der Kinder (z. B. einer Klasse) wissen. (13)

5. Die Eltern als wichtigste Sozialisationsinstanz sind stärker als bisher und mit anderer Zielsetzung in die Gestaltung eines demokratischen Unterrichts einzubeziehen. (16)

6. Da Schulprobleme immer politische Probleme sind, muß die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern auch als politische Arbeit verstanden und angegangen werden. (7)

Ab Statements zur Einstellungsdimension II:
Vorurteile für eine Zusammenarbeit

1. In der angestrebten Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule vollzieht sich die Erziehung unserer Kinder meist weniger in einem sinnvollen Miteinander als in einem achtlosen Nebeneinander zwischen Eltern und Lehrern. (2)

2. Zwischen mittelschichtangehörigen Lehrern und Arbeitereltern besteht gewöhnlich eine tiefe Kluft. (10)

3. Eltern von Lernbehinderten sind an einer Zusammenarbeit mit der Schule nicht interessiert. (17)

4. Im Blick auf die totale Abhängigkeit des Kindes von seiner Familie ist es verantwortungslos für den Lehrer, Schüler mitunter gegen ihr Elternhaus zu erziehen. (65)

5. Gerade weil viele Eltern ihre eigene Schulzeit noch in qualvoller Erinnerung haben, stehen sie oft auch der Schule ihrer Kinder mit Mißtrauen, wenig Zuversicht und Interesse gegenüber. (3)

6. Für Lernbehinderte und deren Eltern bleibt Schule eine lebensfremde Anstalt, die sie meiden, wo es möglich ist. (53)

7. Die Lernmotivation von Eltern eines Lernbehinderten ist gering einzuschätzen. (46)

8. Die Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern hängen von den sozialen Verhältnissen ab, denen Eltern angehören. (9)

9. Die Probleme und Schwierigkeiten der Schüler in der Schule haben häufig ihre Gründe im Elternhaus und wirken nach dort zurück. (59)

Ac Statements zur Einstellungsdimension III:
Sach- und Rechtskenntnisse

1. Eltern und Lehrer sind beide gleich wenig auf die Zusammenarbeit miteinander vorbereitet. (61)

2. Eltern wissen nicht oder nur sehr lückenhaft, was sich jeden Morgen in der Schule abspielt, wie, was und unter welchen Bedingungen ihre Kinder lernen. (40)

3. Durch ihre Lebensumstände sind Arbeitereltern noch weniger als viele der besser gestellten Eltern über Schulwirklichkeit, Bildungswege und Berufsaussichten informiert. (47)

4. Eltern und Lehrer müssen erkennen, daß die Voraussetzungen ihrer Zusammenarbeit verändert werden müssen, damit mehr Eltern überhaupt die Chance zur Mitarbeit erhalten. (60)

5. Eltern und Lehrer müssen mehr Beteiligungsrechte in der Schule erhalten. (63)

6. Die staatlichen Mitbestimmungsrechte dürfen nicht zu eng sein, so daß Eltern neben beratendem Stimmrecht auch Schulentscheidungen bewirken können. (44)

7. Viele Eltern kennen nicht ihre Mitbestimmungsrechte im Bereich der Schule. (4)

8. Wenn einige wenige Eltern im Mitbestimmungsrecht sachkundig wären, würden diese ihre Überlegenheit meist auch ausnutzen und Inhalt und Ablauf der Elternversammlungen bestimmen. (34)

Ad Statements zur Einstellungsdimension IV:
Hemmnisse von seiten der Eltern

1. Eltern haben Angst vor der Amts- und Fachautorität des Lehrers. (39)

2. Eltern, die nicht die Sprache der Lehrer sprechen, befürchten, sie könnten sich nicht richtig ausdrücken oder ihre Probleme seien nicht gefragt. (29)

3. Sprache und Umgangsformen, soziale Abstandshaltung und Beamtenmentalität auf seiten der Lehrer schaffen bei Eltern Minderwertigkeits- und Abhängigkeitsgefühle. (66)

4. Eltern haben davor Angst, daß engagiertes Auftreten in der Schule sich negativ auf das eigene Kind auswirken könnte. (18)

5. Eltern ohne hinreichende Sach- und Rechtskenntnisse über ihr Mitbestimmungsrecht haben eine schwache Stellung gegenüber den Lehrern. (54)

6. Eltern scheuen sich, die Schwierigkeiten der eigenen Kinder, die diese belasten könnten, offen anzusprechen. (12)

7. Bei Elternabenden in der Schule scheuen sich Eltern, vor anderen ihre Meinung zu sagen. (37)

Ae Statements zur Einstellungsdimension V:
Hemmnisse von seiten der Lehrer

1. Oft reagieren Lehrer gereizt, wenn sie sich von Eltern verbessert fühlen. (56)

2. Lehrer reagieren empfindlich, wenn Eltern über sie Gerüchte verbreiten oder sich an höherer Stelle beschweren. (14)

3. Lehrer haben Angst vor manchen Eltern, deren Interesse man als Bedrohung empfindet oder die mit Forderungen und Vorstellungen auftreten, denen man als Pädagoge nicht zustimmen kann. (28)

4. Lehrer haben Angst, ihre eigenen Schwächen - z. B. Disziplinschwierigkeiten mit der Klasse - zugeben zu müssen, ohne zugleich die Ursachen verständlich machen zu können. (21)

5. Lehrer wissen nicht oder nur im Ausnahmefall, unter welchen Lebensbedingungen Schüler den größten Teil ihres Alltags verbringen. (58)

6. Lehrer lassen sich nicht gern in ihre Arbeit hineinreden von Personen, die sie für Laien halten. (5)

7. In Elternversammlungen und Einzelgesprächen neigen Lehrer dazu, sich auf ihr vermeintliches Fachwissen zurückzuziehen, die Überlegenen zu spielen und schließlich die Eltern in die Schülerrolle zu drängen. (Dieses Verhalten ist durchaus verständlich, da Lehrer in ihrem Schulalltag immer als Amtsautortät gegenüber Abhängigen und Minderjährigen aufzutreten gewohnt sind.) (31)

8. Lehrer werden Eltern eher dann als Gesprächspartner annehmen, wenn Eltern diszipliniert und sachkundig artikulieren. (52)

9. Es gibt an jeder Schule gutwillige Eltern, die an einer besseren Zusammenarbeit interessiert sind; sie warten nur darauf, angesprochen zu werden, weil sie selbst nicht den Mut aufbringen oder Entschlußkraft zeigen. (48)

Af Statements zur Einstellungsdimension VI:
Behördliche Stellen

1. Kultusministerien und Schulen müssen die Eltern in der Sprache des Volkes über Zustände und Entwicklungen an den Schulen informieren, damit die Eltern in die Lage versetzt werden, informiert mitreden und mitbestimmen zu können. (23)

2. Schulleiter und Kultusministerien kommen ihrer Informationspflicht gegenüber den Eltern nur spärlich nach. (55)

3. Die Schulbehörden lassen die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern nur so weit zu, wie diese sich nicht gegen die Behörden selbst richtet. (49)

4. Kaum ein Lehrer wird während seiner Ausbildung mit Fragen der Elternbildung und Elternarbeit ernsthaft konfrontiert. (22)

5. Für engagierte Lehrer ist es schwer, sich einerseits gegenüber den Eltern glaubwürdig zu verhalten und andrerseits nicht gegen Beamtengesetze und Kollegialitätsgebote zu verstoßen. (36)

6. Lehrer sind als Beamte verpflichtet, die Eltern ihrer Schüler zu beraten und zu unterstützen. Solidarisieren sie sich dagegen im Konfliktfall mit Schülern und Eltern gegen ihren Dienstherrn, so müssen sie in der heutigen Zeit mit disziplinarischen Maßnahmen rechnen. (68)

7. Lehrer befürchten in der heutigen Zeit, als Beamte oder als in der Ausbildung befindliche diszipliniert zu werden, gegen Verordnungen zu verstoßen oder die eigene Position zu gefährden. (42)

Ag Statements zur Einstellungsdimension VII:
Mobilität Lehrer/Eltern

1. In der Aufbauphase einer Zusammenarbeit muß die Planung und Durchführung der Elternabende stärker vom Lehrer ausgehen. (62)

2. Elterntreffen müssen vor allem von den Lehrern gründlich vorbereitet werden. (69)

3. Allgemein interessierende Themen, wie z. B. Lügen und Stehlen, Aggressivität, Strafen, Taschengeld, Probleme des Einzelkindes und Geschwisterkonflikte, Rückschulungsfragen u. a. m. sollten verstärkt vom Lehrer nach gründlicher Vorbereitung bei der Elternarbeit besprochen werden. (71)

4. Lehrer müssen unbeholfenen Eltern bei der Formulierung ihrer Fragen bei Elternversammlungen helfen und sich schützend an ihre Seite stellen. (43)

5. Lehrer sind zur verstärkten Zusammenarbeit mit den Eltern zu verpflichten. Für diese zusätzliche Arbeit müssen sie ausgebildet und entsprechend honoriert werden. (70)

6. Lehrer sind Arbeitnehmer, die genausoviel oder so wenig wie andere Arbeitnehmer Idealisten sind. Die intensive Zusammenarbeit mit den Eltern fällt daher in die Freizeit und muß überdurchschnittlich bezahlte Mehrarbeit sein. (25)

7. Niemand kann es den Lehrern verdenken, daß sie im Zuge der allgemeinen Arbeitsbelastung Zusammenarbeit mit Eltern auf das vorgeschriebene Mindestmaß beschränken. (11)

Ah Statements zur Einstellungsdimension VIII: Elternkontakte

1. Eine angenehme äußere Atmosphäre ist eine wichtige Bedingung, um Eltern zur Teilnahme an Elternabenden zu gewinnen (z. B. gemütliche Räume, Getränke, Stühle für Erwachsene usw.). (51)

2. Redeangst und Hemmungen vieler Eltern können in Kleingruppen und in gemütlicher Atmosphäre, z. B. in einer Gaststätte, einer Wohnung oder in anderen wohnlichen Räumen leichter abgebaut werden als in unwirtlichen Schulräumen. (24)

3. Um auf Elternabenden an die Fähigkeiten der Eltern anknüpfen zu können, sollte der Elternvertreter oder eine kleine Elterngruppe auf die Initiative des Lehrers hin vorher telefonisch oder brieflich Kontakt zu allen Eltern aufnehmen und ihnen Gelegenheit geben, Themen für den Elternabend vorzuschlagen. (20)

4. Weil am Feierabend die meisten Eltern müde und abgearbeitet sind, fehlt es ihnen an der nötigen Energie, noch Zeit zum Besuch von Elternversammlungen zu finden. (26)

5. Bei Elternversammlungen lockern anwesende Schüler die "Erwachsenengesellschaft" auf; manche Eltern bekommen sogar Mut zu eigenen Diskussionsbeiträgen, wenn sie beobachten, daß sich schon Zehnjährige am Gespräch beteiligen. (38)

6. Eltern, die nicht zu Wort kommen und deren Probleme nicht gehört werden, verlieren verständlicherweise bald die Lust und bleiben an Elternabenden lieber zu Hause. (33)

7. Würden zu vielen Themen bei Elternversammlungen Filme, Tonbänder, Fernsehaufzeichnungen, Schülerberichte oder Gastvorträge angeboten, so wäre genügend Gesprächsstoff für den ganzen Abend vorhanden. (32)

8. Kooperation zwischen Eltern und Lehrern fragt nach den Lernzielen der Sonderschule. Ausgehend von der Toleranzschwelle der Erwachsenen, sollte ein Schwerpunkt der Elternbildung die Problematik der "Notengebung und Hausaufgaben" bilden. (15)

Ai Statements zur Einstellungsdimension IX:
Kooperation als Bestandteil der Unterrichtsarbeit

1. Eine Chance, intensivere Zusammenarbeit anzubahnen, scheint darin zu liegen, Eltern die Gelegenheit einzuräumen, das reale Unterrichtsgeschehen mitzuerleben. (8)

2. Unterrichtsbesuche eröffnen den Eltern Einsichten in innerschulische Prozesse und tragen somit zu einem Verständnis der Situation des Lehrers bei. (64)

3. Eine aktive Teilnahme der Eltern am Unterrichtsgeschehen ist zu begrüßen; Eltern können etwa aus ihren Erfahrungen oder aus ihrer Arbeitswelt berichten, soweit es der Stoffverteilungsplan des Lehrers ermöglicht. (30)

4. Ein zukunftsorientierter Unterricht muß die Schüler auf eine spätere Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus vorbereiten, damit sie nicht überfahren und in die Rolle der Unterlegenen gedrängt werden. (27)

5. Die Problematik einer Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule sollte für Schüler zum Bestandteil der Unterrichtsarbeit werden. (41)

6. Der Lehrer soll wenigstens einige Stunden seines Unterrichtes den aktuellen Problemen der Kinder widmen, damit diese lernen - frei von Leistungsdruck -, ihre Fähigkeiten zu erproben und anzuwenden. (35)

Aj Statements zur Einstellungsdimension X:
Außerschulische Kontakte

1. Lehrer, Schüler und auch Eltern lernen sich von ganz anderen Seiten kennen, wenn sie gemeinsam Klassenfeste, Wochenendfreizeiten, Tagesausflüge, Theaterspiele und Hobbykurse planen und durchführen. (45)

2. Außerschulische Kontakte zwischen Lehrern und Schülern sind wichtig, damit sie häufig miteinander sprechen und ein Stück Isolierung abbauen können. (57)

3. Es kommt darauf an, daß Eltern und Lehrer gemeinsam nach Bündnispartnern in ihren eigenen Reihen und in anderen gesellschaftlichen Organisationen suchen. (50)

4. Für fast alle Eltern und auch für die Einrichtungen der Erwachsenenbildung sind z. B. Eltern-Lehrer=Kurse noch pädagogisches Neuland. (67)

TEIL B: Statistische Angaben (Personenstandsmerkmale)

Die statistischen Angaben unterschieden nach Geschlecht der Vp., Alter, Familienstand, Kinder, Religionszugehörigkeit, Größe des Dienstortes, Domizil, Sonderschuldienstjahre, Klassenlehrer in einer bestimmten Klassenstufe.

TEIL C: Faktfragen

Fragen zur Freizeit, Frequenz von Elternabenden, Gestaltung von Elternabenden, Hausbesuche - Gründe pro und contra, Elternsprechstunden.

Mit diesen Faktfragen soll die bisherige praktisch geleistete Elternarbeit eruiert werden.

3.4. Rücksendequote, Repräsentativität, Reliabilität und Validität der empirischen Untersuchung

3.4.1. Antwortverhalten der Befragten (Rücksendequote)

Die folgende Abb. 2 zeigt den Verlauf des Eintreffens verwertbarer Fragebogen kumulativ vom Absendetag bis zum Eintreffen des letzten Bogens. Die Zeitskala wurde zur besseren Übersicht in Wochen eingeteilt. Es zeigt sich, daß der Verlauf - bei nicht= kumulativer Darstellung - durchaus der üblichen ALLPORTschen J-Funktion entspricht. Die Tatsache, daß die Antwortquoten des weiblichen Anteils der Befragten stets niedriger als die der männlichen SfL waren, entspricht einer vielfach gefundenen Erfahrung.[1] Dadurch hat das gesamte Sample eine leichte Überlastigkeit an männlichen Elementen, die nicht der Grundgesamtheit entspricht.

Wenn man die Rücksendequote aus der Anzahl aller zurückgesandten Fragebogen - ausgefüllt und nicht ausgefüllt - errechnet, ergibt sich der überraschend hohe Anteil von 60,4 % aller ausgesandten Bogen. Darin sind 3,4 % negative Rücksendungen enthalten. Es ergibt sich eine Quote verwertbarer, ausgefüllter Fragebogen von 57,0 %. Ein Vergleich zeigt, daß damit die in der Literatur mitgeteilten Erhebungen, noch dazu, wenn man den Umfang des Fragebogens in Rechnung stellt, übertroffen sind (s. Absch. 3.3.1., S. 116).

Dieses Ergebnis kann vor allem der Bedeutsamkeit des Gegenstandes der Befragung für den Einzelnen und zum anderen der aufwendigen methodischen Vorbereitung des Materials zugute gehalten werden. Es mag außerdem eine Rolle gespielt haben, daß die Befragung in einen Zeitraum fiel, in dem Fragen der Elternarbeit besondere Aktualität bekommen haben.

Wenn man auf die Frage der Anonymität und auf Gründe für die Antwortverweigerungen eingeht, so mag es für die eigene Selbstsicherheit bezeichnend sein, ob man Angaben über den Fragenkom-

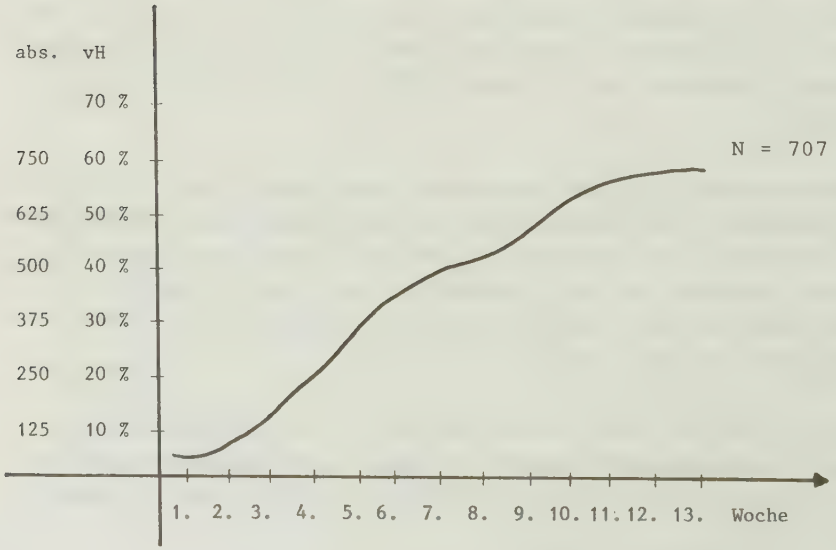
---

1) vgl. H. BAIER (1972b, S. 50)

plex anonym abgibt oder mit seinem Namen kennzeichnet. Für eventuelle rein förmliche Rückfragen beim Ausfüllen der Fragebogen wurden die Probanden gebeten, fakultativ ihre Telefonverbindung anzugeben. Insgesamt gaben 36,8 % der Antwortenden ihre Rufnummern an.

Sichtet man die unausgefüllt zurückgekommenen Fragebogen, so wurden als Gründe meistens "Zeitmangel" und "Krankheit" genannt; zwei SfL steckten in "Prüfungsvorbereitungen zur 2. Dienstprüfung", eine Vp. war aus dem Schuldienst ausgetreten und zwei unterrichteten nicht mehr an der Lernbehindertenschule, an die die Fragebogen adressiert waren. (15 Fragebogen wurden aus dem Bundesland West-BERLIN zurückgeschickt, da angeblich ein Genehmigungsersuchen über unser Projekt nicht vorlag; diese 15 Fragebogen wurden im Bundesland BADEN-WÜRTTEMBERG erneut an Vpn. verschickt.)

Abb. 2: Rücksendetermine und Antwortquoten aller vollständig ausgefüllten Fragebogen



3.4.2. Repräsentativität der Ergebnisse

Wenn die Repräsentativität der Ergebnisse untersucht werden soll, müßte man strenggenommen Parameter der Population zum Vergleich heranziehen. Die Statistischen Landesämter bieten aber nur ungenaue Bezugszahlen über die untersuchte SfL-Gruppe: Nicht alle Statistiken wiesen die Anzahl von tätigen Lehrern aus; bei vielen Statistiken wurde nicht unterschieden zwischen "hauptamtlich tätigen Lehrern in der Sonderschule" und "hauptamtlich tätigen Sonderschullehrern". Über weitere Kriterien, an denen man die Repräsentativität der Erhebung prüfen könnte, fehlen die Informationen aus der Stichprobe und der Gesamtpopulation. Aus diesem Grunde wird auf die Verteilungen der Ausgangsstichprobe zurückgegangen, unter der Annahme, daß es sich dabei um eine echte Zufallsauswahl handelt.

Aus der folgenden Tab. 3 wird die Repräsentanz der Bundesländer, aufgeschlüsselt nach der Gesamtzahl der verschickten gegenüber den zurückgeschickten und auswertbaren Fragebogen, dargestellt:

Tab. 3: Repräsentanz der Bundesländer

Bundesland	verschickte Fragebogen	Rücklauf abs.	Rücklauf v.H.
NORDRHEIN-WESTFALEN	126	90	71,4 %
BAYERN	237	165	69,6 %
BADEN-WÜRTTEMBERG	207	134	64,7 %
SCHLESWIG-HOLSTEIN	55	32	58,2 %
SAARLAND	58	31	53,4 %
HESSEN	121	60	49,6 %
RHEINLAND-PFALZ	164	76	46,3 %
NIEDERSACHSEN	136	62	45,6 %
BERLIN, BREMEN, HAMBURG	136	56	41,2 %
insgesamt:	1.240	707	57,0 %

Von insgesamt 1.240 verteilten Fragebogen wurden 707 richtig und vollständig ausgefüllt zurückgeschickt. Diese Rücklaufquote von 57,0 % kann als relativ hoch bezeichnet werden. Sie ist um so bedeutungsvoller, wenn man bedenkt, daß der immerhin achtseitige und über 150 Items umfassende Bogen überdurchschnittlich viel Zeit zur Beantwortung beanspruchte (vgl. Absch. 3.3.4.). Diese positive Tatsache ist dem Interesse und der Aufgeschlossenheit der SfL-Gruppe zu verdanken; offensichtlich schien aber auch der Fragebogen ansprechend gewesen zu sein.

3.4.3. Reliabilität (Konsistenz) der Befragung

In diesem Abschnitt ist die Frage nach der Genauigkeit, Wiederholbarkeit (auch Zuverlässigkeit) der Ergebnisse zu stellen. "Zuverlässig ist ein diagnostisches Verfahren, wenn es das zu ermittelnde Persönlichkeitsmerkmal exakt erfaßt, also bei wiederholter Anwendung in geringem zeitlichen Abstand zum identischen Resultat führt." [2]

Zur Diskussion dieses Problems können die Ergebnisse der Gruppe herangezogen werden, die sowohl an der mündlichen (WS 75/76) als auch an der schriftlichen (WS 76/77) Befragung teilgenommen hat. Von den 33 Vpn. der mündlichen Befragung tauchten 19 in der neuen Stichprobe auf. Die folgende Übersicht gibt Auskunft über ihr Antwortverhalten in der schriftlichen Befragung:

Zweimal Befragte insgesamt (N = 19)	Antwortende: 12 (63,2 %)	nicht Antw.: 7
ZUM VERGLEICH: Alle Befragten: (N = 1.240)	Antwortende: 749 (60,4 %)	nicht Antw.: 491

2) G. CLAUSS/H. EBNER (1971, S. 32)

Die Antworthäufigkeit scheint nicht durch die Tatsache beeinflußt worden zu sein, daß die Vpn. zweimal befragt worden sind; deshalb wurden auch die Antworten dieser Gruppe für die weitere Auswertung weiterverwendet.

Eine Untersuchung der Reliabilität des Befragungsinstruments auf diesem Wege ist in gewisser Weise problematisch: Einmal handelt es sich um eine sehr kleine Zahl von Vpn. und um verschiedene Darbietungsarten des Fragenmaterials - abgesehen vom Aufbau des Fragebogens und manchen Abweichungen in der Formulierung -, zum anderen ist eine Konsistenz der zu untersuchenden Sachverhalte über ein Jahr generell in Zweifel zu ziehen. Identitäten und Differenzen, die sich beim Vergleich beider Befragungen ergeben, müssen als Conditio irreparabilis betrachtet werden; eine eindeutige Rückführung dieser Phänomene dürfte kaum möglich sein.

Es soll trotz dieses Dilemmas nicht auf eine Überprüfung der Zusammenhänge zwischen Test und Re-Test verzichtet werden, weil man über die Betrachtung einzelner Variablen, deren Reliabilität sich z. B. abschätzen ließe, zumindest zu Hypothesen über Konsistenz oder Reliabilität kommen kann.

Zu diesem Zweck wurden alle möglichen und numerisch skalierbaren Variablen der mündlichen Befragung mit den entsprechenden der schriftlichen korreliert (48 Variablen; N = 12). Es zeigte sich, daß alle Variablen positive Korrelationswerte erbrachten, die nahezu symmetrisch streuten (nur 8 von allen 48 Koeffizienten waren nicht signifikant von 0 verschieden; $p > 0.05$). Dieses allgemeine Resultat, das noch nichts über die einzelnen Variablen aussagt, kann als grobes Maß für die Ähnlichkeit der Ergebnisse beider Befragungen gelten. Einer allgemeinen Reliabilität der Ergebnisse wird zumindest nicht widersprochen.

Wenn man einzelne Variablen daraufhin betrachtet, so wird deutlich, daß besonders die Aussagen, die Einschätzungen über das eigene Verhalten verlangten (z. B. "Lehrer reagieren gereizt, wenn sie sich von Eltern verbessert fühlen" = Item 56; .84), in beiden Befragungen recht gut übereinstimmten. Man kann annehmen, daß hierdurch die These unterstützt wird, daß es sich um relativ

konstante Einstellungen zum eigenen Verhalten handelt. "Ein Bereich relativ konstanten Verhaltens kann in allen jenen Äußerungen gesehen werden, die auf das Selbstgefühl zurückgeführt werden." [3] Recht schwach dagegen korrelierten Test- und Re-Testwerte von Variablen, die mit Veränderungen der Bedingungen einer Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Lernbehindertenschule in der Zeit verbunden sein könnten, wie z. B. Verstoß gegen Beamtengesetze (VAR 42; .34).

3.4.4. Validität des Fragebogens

"Eine psychologische Messung muß nicht nur zuverlässig, sondern auch gültig (validiert) sein. Eine gültige Messung liegt vor, wenn sie tatsächlich das mißt, was zu messen beabsichtigt wurde." [4]

In der vorliegenden Untersuchung soll der Fragebogen die Einstellungen von SfL zur Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus messen, d. h., daß jede Variable etwas über dieses Vorhaben aussagen und als Indikator für den Ausprägegrad der Einstellung zu dem einen oder anderen Pol ausschlagen muß.

Es ist ein großer Mangel des Verfahrens, daß den Möglichkeiten einer Prüfung seiner Gültigkeit enge Grenzen gesetzt sind - im Gegensatz zu den Untersuchungsmitteln eines Tests. Da vergleichende Ergebnisse mit anderen empirischen Befunden nicht existieren, könnte es ein lohnendes Ziel einer weiteren Arbeit sein, Beobachtungen des tatsächlichen Verhaltens der Sonderschullehrer als Außenkriterium mit Befunden dieser Arbeit zu vergleichen, welches Rückschlüsse auf die Gültigkeit der Befunde zuließe, wobei sich die Beobachtungen über einen längeren Zeitraum erstrekken müßten. Es ist jedoch versucht worden, die Gültigkeit des Fragebogens durch sorgfältige Ausarbeitung der Fragebogentechnik anzustreben, wobei die einzelnen Statements nicht so sehr aus eigenen Ansichten des Verfassers gewonnen wurden, sondern in der überwiegenden Mehrzahl aus dem Literaturstudium und aus mündlichen und schriftlichen Äußerungen der Lehrerschaft aus den eigenen Reihen.

---

3) H. THOMAE (1960, S. 321)
4) J. BRADLEY/J. McCLELLAND (1968, S. 138)

3.5. Auswertung

3.5.1. Aufbereitung der Daten

Das gesamte Datenmaterial wurde, soweit es sich um Ratings, Zahlenangaben und vorgegebene Antwortkategorien handelte, direkt auf IBM-Lochkarten übertragen. Soweit es sich um offene Fragen handelte, wurden an Hand von Antwortlisten aus der Kenntnis aller Antworten Kategorien gebildet. Dann wurde jede Antwort aus der Liste (ohne Kenntnis des Kontextes im Fragebogen, der u. U. "Halo-Effekte" ausgelöst haben könnte) nach den so gewonnenen Kategorien verschlüsselt und ebenfalls auf Lochkarten übertragen.

Zur maschinellen Auswertung, Zählung und Verrechnung wurden fast ausschließlich IBM-Standardprogramme der EDV-Anlage System 3 (MFKE) der IBM-DEUTSCHLAND GmbH in ULM verwendet. Alle statistischen Berechnungen wurden durch die Rechenanlagen am LEIBNIZ= RECHENZENTRUM der BAYERISCHEN AKADEMIE DER WISSENSCHAFTEN in MÜNCHEN nach dem SPSS-Programmsystem ("Statistical Package for the Social Sciences") ausgeführt *(s. Anm. unten)*.

3.5.2. Beschreibung der statistischen Überlegungen

Zur Prüfung der Thesen (Fragen, Probleme) sind aus dem Befragungsmaterial Untergruppen nach verschiedenen Kriterien gebildet worden, die nach ihren Ergebnissen untereinander verglichen werden konnten. Dabei wird bei der statistischen Auswertung der Daten und der anschließenden Interpretation der Ergebnisse so vorgegangen, daß jeweils eine Frage mit Hilfe verschiedener statistischer Methoden analysiert und daraufhin das Ergebnis der Analyse interpretiert wird. Dabei müssen jedoch die einzelnen Dimensionen immer im Zusammenhang gesehen werden, auch wenn sie zunächst nicht anders als in einem Nacheinander dargestellt werden können.

Anm. zu Absch. 3.5.1.: An dieser Stelle sei den Herren PRÖBIUS (IBM ULM) und Dr. M. WISEMAN (LEIBNIZ-RECHENZENTRUM MÜNCHEN) für ihre bereitwillige Hilfe und Unterstützung bei der statistischen Auswertung besonders zu danken.

Wenn mathematisch-statistische Techniken nicht als Selbstzweck betrachtet werden, sondern ihre Bedeutung auf ihrem Wert für die Praxis beruht, um konkrete Probleme zu beschreiben und zu erklären, so scheint diese Vorgehensweise vertretbar.

Da im Laufe der Auswertung und Ergebnisse der empirischen Untersuchung einige statistische Verfahren und Begriffe wiederholt auftauchen werden, sollen die im folgenden vorgestellten Begriffe kurz erläutert werden. Darüberhinaus bereiten sie auf Formen der Abstraktion vor, die auch der Nicht-Statistiker in den nachfolgenden Kapiteln ständig mitzuvollziehen hat.

Es mag genügen, die statistischen Verfahren gekürzt und vereinfacht zu erklären, um die Darstellung nicht zu sehr zu belasten.

Im Mittelpunkt dieser Untersuchung stehen die Stellungnahmen der SfL zu den Statements. Dabei wurden die Behauptungen in bezug auf die Einstellungsobjekte in "günstige" und "ungünstige" Aussagen eingeteilt. Man nimmt an, daß ein SfL mit einer positiven Einstellung zu einem bestimmten Objekt bei "günstigen" Aussagen einen der Intensität seines positiven Gefühls entsprechenden Grad der Zustimmung durch Ankreuzen einer der Antwortkategorien 1 - 2 ("Stimme stark zu" und "Stimme zu") zum Ausdruck bringt und umgekehrt bei negativer Einstellung eine der Kategorien 4 - 5 ("Lehne ab" und "Lehne stark ab"). Den einzelnen Antwortkategorien wurden nun Gewichtszahlen von 1-5 zugeordnet, je nachdem, wie groß die Ablehnung ist. "Stimme stark zu" erhält so die niedrigste Gewichtung mit 1, die Kategorie "Stimme zu" erhält die Gewichtszahl 2 usw. bis zur Kategorie "Lehne stark ab", der die größte Gewichtszahl 5 zugeordnet wird.

a) Medianwert

Den Gesamtwert der Gewichtszahlen aller Vpn. für ihre Zustimmung bzw. Ablehnung den Einstellungsobjekten gegenüber erhält man durch die Berechnung des Medianwertes ($\tilde{x}$). Der Median ist derjenige Wert in der nach ihrer Größe ge-

ordneten Rangreihe der Meßwerte, der die Reihe halbiert. Er wird gebraucht, wenn die Verteilung unsymmetrisch ist, d. h. wenn die Ergebnisse sich an einem Ende der Verteilung häufen und nicht mehr oder weniger gleichmäßig um die Mitte verteilt sind. Damit ist der Median repräsentativer für die Verteilung als das arithmetische Mittel ($\bar{x}$) und der bessere Indikator für den Durchschnittswert, um den sich die meisten Ergebnisse häufen, da er von Extremwerten nicht beeinflußt wird.

b) Streuungswerte

Zur Beurteilung empirischer Verteilungen ist es wichtig, die Streuungswerte zu kennen, da selbst bei völliger Übereinstimmung der Mittelwerte die Verteilungen stark voneinander abweichen können. Die Streuungswerte haben daher die Aufgabe, die Variabilität des gemessenen Merkmals zu beschreiben.

Im vorliegenden Fall kann man auf Grund der Meßwerte verschiedene Parameter berechnen, z. B. arithmetisches Mittel, Varianz, Standardabweichung und Standardfehler des Mittels.

Das arithmetische Mittel (Mittelwert) ist die mittlere Summe aller Meßwerte und wird mit folgender Formel ermittelt:

$$\text{Arithmetisches Mittel: } \frac{x_1 + x_2 + \ldots + x_n}{n}$$

Ist der Mittelwert errechnet, dann kann die Varianz, die ein Maß für die Streuung der Meßwerte ist, ermittelt werden. Sie wird berechnet aus der mittleren Summe der Quadrate der Abweichungen der Einzelwerte von ihrem arithmetischen Mittel:

$$\text{Differenzen: } \delta_1 = x_1 - \bar{x},\ \delta_1 = x_2 - \bar{x},\ \ldots,\ \delta_n = x_n - \bar{x} =$$

$$(\delta_i = x_i - \bar{x})$$

Varianz: $$s^2 = \frac{\delta_1^2 + \delta_2^2 + \delta_3^2 + \ldots + \delta_n^2}{n-1} = \frac{SAQ}{n-1}$$

Die Standardabweichung wiederum ist die Wurzel aus der Varianz und gibt die durchschnittliche Abweichung der Meßwerte von ihrem arithmetischen Mittel an:

Standardabweichung: $$s = \sqrt{s^2} = \sqrt{\frac{SAQ}{n-1}}$$

Die Standardabweichung der Stichproben-Verteilung des arithmetischen Mittels heißt der Standardfehler des Mittels. Er ist eine überaus wichtige Größe, da er es gestattet, statistische Hypothesen aufzustellen. Die Berechnung erfolgt nach der Formel:

Standardfehler: $$\delta_{\bar{x}} = \frac{s}{\sqrt{n}} = \sqrt{\frac{SAQ}{n(n-1)}}$$

c) t-Verteilung nach STUDENT

Die ermittelten Werte der vorliegenden Stichprobe sollen zu Aussagen über die der Stichprobe zugrundeliegende Grundgesamtheit verhelfen (in dieser Untersuchung über die Population der SfL in der Bundesrepublik Deutschland einschließlich West-Berlin). Die Werte dieser Parameter können jedoch von Schwankungen abhängig sein, je nachdem welche Personenstandsmerkmale unterschieden werden.

Der t-Test ermöglicht nun die Prüfung des Mittelwertunterschiedes zweier unabhängiger Stichproben, wobei sich die beiden Gruppen nur durch das Wirken eines (Faktors) Personenstandsmerkmals unterscheiden. Ergibt sich zwischen den beiden Stichprobenmittelwerten ein signifikanter Unterschied, so kann man auch sagen, dieser Faktor habe Einfluß auf die untersuchte Zufallsvariable. Es wird nach üblicher Weise in dieser Untersuchung von einem Signifikantsniveau (p) von p = 0.05 (5 %) ausgegangen.

$$\text{t-Test:} \qquad \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{s} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}}$$

ANNAHME:

Standardabweichung der x_{1i} = Standardabweichung x_{2i} = s

Die Hypothese, daß der Mittelwert $\bar{x}_1$ der $\bar{x}_{1i}$ gleich dem $\bar{x}_2$ der $\bar{x}_{2i}$ ist, wird verworfen, wenn

$$t = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{s} \cdot \sqrt{\frac{n_1 \cdot n_2}{n_1 + n_2}} < t_1 - \left(\frac{p}{2}\right) ; f$$

ist. Die Anzahl der Freiheitsgrade (f) beträgt in diesem Fall:

$$f = n_1 + n_2 - 2$$

4. Ergebnisse

In diesem Hauptkapitel sollen in einzelnen Abschnitten die Befragungsergebnisse über die SfL, ihre Einstellungen, Erwartungen und Aktivitäten zur Zusammenarbeit von Elternhaus und der Schule für Lernbehinderte zusammengetragen werden.

Die Vielfalt der untersuchten Bedingungen und Faktoren erlaubt es nicht, dabei alle möglichen Beziehungen und Zusammenhänge systematisch darzustellen. Vielmehr wird man sich darauf beschränken müssen, die wichtigsten Befunde nach einigen inhaltlichen Schwerpunkten (vgl. Absch. 3.3.5.) zu gliedern und Signifikanzen aufzuzeigen, die sich auf Grund der Personenstandsmerkmale (vgl. Absch. 3.3.1.) ergeben.

Es erscheint sinnvoller und übersichtlicher, wenn von einer pragmatischen und nicht von einer streng logischen Gliederungsweise ausgegangen wird. Man wird deshalb, wenn allzuviele Wiederholungen vermieden werden sollen, nicht Strenge und Vollständigkeit in diesem Schema erwarten dürfen, sondern einen lockeren Aufbau, der gemäß der Fülle des Materials und der Breite der Fragestellung sich auf die bedeutsamsten Resultate beschränkt.

4.1. Voraussetzungen zur Elternarbeit

4.1.1. Pädagogischer Aspekt

Mit zu einer der Voraussetzungen einer Zusammenarbeit von SfL und Eltern gehört es, zunächst die Notwendigkeit von Elternarbeit zu erkennen. Dabei ist "ein gegenseitiger Lernprozeß zwischen Elternhaus und Schule in möglichst vielfältigen Formen" [1] erforderlich: "Einerseits können die Lehrer ... die Eltern aufklären und beraten, andererseits können die Eltern die

---

1) Graf A. v. WALDBURG-ZEIL (1976b, 8)

notwendigen Grundlagen der Erziehung und Arbeitshaltung schaffen und über die Wesensart des Kindes informieren." [2] Der DEUTSCHE BILDUNGSRAT schreibt dazu, daß es "also nicht nur um eine Elternberatung durch Lehrer, sondern gleichermaßen um eine Lehrerberatung durch Eltern" [3] geht. So kommt es entscheidend darauf an, "daß Sonderschullehrer ihre Erfahrungen in der Zusammenarbeit mit Eltern machen, diese Erfahrungen systematisch ausbauen und Schritt für Schritt entwickeln" [4].

In diesem Sinne ist auch die Variable (VAR) 1 im Fragebogen als Einleitungsfrage mit der Erwartung gewählt, daß die Haupthypothese mit großer Mehrheit bestätigt wird:

Tab. 4:

VAR 1 *Die Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule ist ein Lernprozeß, bei dem Lehrer von Eltern und Eltern von Lehrern lernen müssen.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*252*	*359*	*35*	*46*	*15*
Prozentwerte	*35,6*	*50,8*	*5,0*	*6,5*	*2,1*

$\tilde{x}$ *1.783* s *0.9195*

$\bar{x}$ *1.8868* $\hat{\sigma}_{\bar{x}}$ *0.0485*

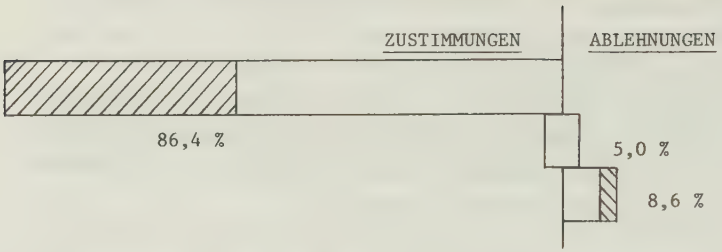
Die folgenden graphischen Darstellungen (Abb. 4-56 und 68-85) verdeutlichen die jeweiligen Einstellungsdimensionen zu den Variablen. Dabei stellen schraffierte Flächen starke Zustimmungen bzw. Ablehnungen dar.

Der Balken links der vertikalen Geraden veranschaulicht die gesamten Zustimmungen prozentual. In der zweiten Reihe zeigt der Balken, der durch die Vertikale halbiert wird, den Anteil aller "unentschiedenen" Einstellungen auf. Der dritte Balken rechts der Vertikalen führt den Gesamtanteil in v.H. aller Ablehnungen der jeweiligen Variable vor Augen.

---

2) H. BENGL (1974, S. 12)
3) DEUTSCHER BILDUNGSRAT, zit. nach REDAKTION "Schulzeit", Nr. 4, 1975, 20
4) K.-J. KLUGE (1978, 49)

Abb. 4: Einstellungsverhalten zu VAR 1



Aus der Verteilung in der Tabelle, als auch aus den statistischen Prüfwerten geht hervor, daß die Ergebnisse deutlich die positive Einstellung von SfL zu dieser Variable zeigen, die sich auch in den folgenden VAR 6, 13 und 19 widerspiegelt.[5]

Dabei erbrachte der Signifikanznachweis (s. Anhang) die Ergebnisse, daß evangelische SfL eher "progressiv" eingestellt sind als ihre katholischen Kollegen (t-Wert 3.41/p 0.001). Ebenso sind auch in dieser VAR 1 die Einstellungen derjenigen, die sich für häufigere Elternabende aussprechen, hoch signifikant gegenüber denjenigen, die die Häufigkeit der Elternabende unverändert sehen wollen (t-Wert 2.71/p 0.007).[6]

Ist die Lernbehindertenschule "von der Schülerzusammensetzung her unterschichtsbeeinflußt, so ist die Lehrerzusammensetzung trotz des vorfindlichen progressiven Bewußtseins mittelschichtgeprägt. Sollen die Bewußtseins-, Verhaltens- und Anforderungsunterschiede nicht zur Blockierung gutgemeinter Absichten werden, so sind wechselseitige Lernprozesse notwendig, die die konkrete Kooperation zur Voraussetzung haben" [7]. Dem Kind soll das Gefühl vermittelt werden, daß Eltern und Lehrer es gemein-

5) vgl. K.-E. BRINCKMANN et al. (1967, 134): "Er (der Lehrer, Anm. d. Verf.) lernt ebenso von den Eltern, wie auch diese von ihm Rat und Hilfe annehmen."
6) vgl. A. PFAFF (1974, 20/21): "Leider nutzen viele Eltern die gegebenen Möglichkeiten noch zu wenig. Ebenso gibt es aber auch Lehrer, die es den Eltern schwermachen. Hier ist noch ein erheblicher Lernprozeß auf beiden Seiten zu vollziehen."
7) O. HERZ (1976, 4)

sam erziehen und daß beide Partner über die Vorgänge in Schule und Elternhaus unterrichtet sind. Wenn ein wechselseitiger Informations- und Meinungsaustausch stattfindet, erlebt das Kind selbst, "daß sich die Eltern für seine Schulentwicklung interessieren. Es wird die Schule und das eigene Bemühen als wichtig einschätzen, wenn es empfindet, daß die Eltern durch ihr Erscheinen die Wichtigkeit der Schule und des Lernens bestätigen (und dies nicht nur angesichts schlechter Zeugnisse warnend betonen)" [8]. Aus diesem Grunde muß die Zusammenarbeit mit den Eltern unverzichtbarer Bestandteil für die Arbeit des Lehrers sein, da "sie notwendig ist für einen guten Unterricht der Kinder" [9].

Vor mehr als 15 Jahren betonte SIMON, daß die Zusammenarbeit zwischen Lehrern und Eltern eine Notwendigkeit geworden sei. Aber noch vor wenigen Jahren war die Frage nach einer Kooperation "eine schöne Zutat, ein dekorativer Schnörkel ... (mehr waren die Versuche der Zusammenarbeit von Schule und Eltern nicht)" [10]. Auch für die heutige Schulwirklichkeit der Lernbehindertenschule bleibt mit WILMS festzustellen, "daß in den genannten Bereichen bisher sehr wenig geschehen ist, so daß die Elternarbeit in der Lernbehindertenschule zur Zeit noch an der persönlichen Initiative einzelner Lehrer oder Schulleiter hängt" [11]. "Elternhaus und Schule sollten sich als Partner verstehen, um die Bedürfnisse jedes einzelnen Beteiligten voll einbringen zu können." [12]

VAR 19 zielt daher auf die Forderung [13], daß zur Kontaktverstärkung zwischen Eltern und Lehrern ein regelmäßiger Informations- und Meinungsaustausch stattfinden müsse:

---

8) H. R. BÖTTCHER (1968, 201)
9) H. WALTHER (1976, S. 75)
10) A. SIMON (1962, S. 10)
11) W. R. WILMS (1976, S. 103)
12) K.-J. KLUGE (1978, 53)
13) vgl. R. KRÜGER/E. KLIEFOTH (1973, S. 30)

Tab. 5:

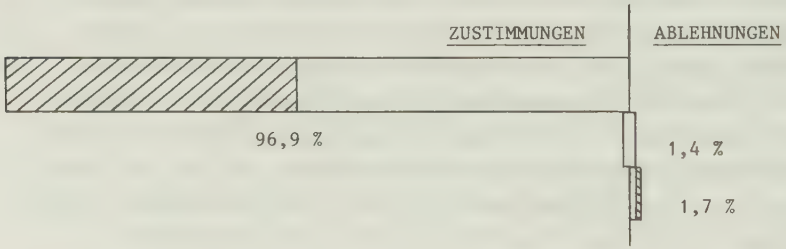
VAR 19 *Damit sich Eltern und Lehrer besser verstehen lernen, muß ein wechselseitiger Informations- und Meinungsaustausch stattfinden.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*316*	*369*	*10*	*9*	*3*
Prozentwerte	*44,7*	*52,2*	*1,4*	*1,3*	*0,4*

$\tilde{x}$ 1.605 s 0.6441

$\bar{x}$ 1.6054 $\sigma_{\bar{x}}$ 0.034

Abb. 5: Einstellungsverhalten zu VAR 19



Tab. 5 belegt, daß sich SfL mit 96,9 % dafür aussprechen, daß für ein besseres Verständnis beider Erziehungspartner ein wechselseitiger Informations- und Meinungsaustausch stattfinden müsse, womit die Anfangshypothese bestätigt wird. Dabei ist allerdings davon auszugehen, daß gegenseitige Informationen von Lehrern und Eltern erst dann wirksam werden, wenn sie in konkrete Erziehungsvorschläge und -maßnahmen einmünden.[14]

Nach HERZ werden schulische Anstrengungen "nur in dem Maße erfolgreich sein, wie auch im Elternhaus gleichlaufende Bestrebungen stattfinden" [15]. Wenn hingegen eine "kollektive Verantwortlichkeit" fehlt, wirken alle Bestrebungen, um eine "Verän-

14) vgl. AUTORENKOLLEKTIV (1961, 236)
15) O. HERZ (1976, 4)

derung des Erziehungsklimas" in der Lernbehindertenschule zu erzielen, "innovationshemmend, da z. B. das mit der Entwicklung von Neuerungen verbundene Risiko des Scheiterns privatisiert, also schließlich dem vereinzelten Erzieher angelastet wird" [16].

Sucht man nun auf Grund der Erhebungsergebnisse Signifikanzen zu VAR 19 aufzuzeigen, so fällt auf, daß wiederum diejenigen SfL, die sich für häufigere Elternabende als bisher ausgesprochen haben, einen wechselseitigen Informations- und Meinungsaustausch für dringlicher ansehen, als dies SfL tun, die die gegenwärtige Anzahl der Elternabende für ausreichend erachten (t-Wert 5.45/$p < 0.001$). Ebenso stimmen solche SfL dieser These hoch signifikant eher zu, die eine sehr hohe Frequenz der Elternbesuche bei Elternversammlungen nachweisen (t-Wert 4.72/ $p < 0.001$).

Bemerkenswerte Unterschiede weisen auch die Resultate nach Alter und Dienstjahren in der Lernbehindertenschule auf; demnach messen jüngere SfL und Junglehrer progressiv einem wechselseitigen Informationsaustausch höhere Bedeutung zu, als dies ältere SfL über 51 Jahre (t-Wert 2.20/p 0.028) und im Alter von 36-50 Jahren (t-Wert 2.63/p 0.009) tun und die zudem noch sechs und mehr Jahre im Sonderschuldienst stehen (t-Wert 2.83/p 0.005). Auch SfL in Landgemeinden vs. denjenigen in Kleinstädten sehen die Notwendigkeit eines Informations- und Meinungsaustausches für erforderlicher an (t-Wert 2.04/p 0.042); ebenso gering sind die höheren Zustimmungsquoten der evangelischen gegenüber den katholischen SfL (t-Wert 1.97/p 0.049). Schließlich unterscheiden sich die Lehrereinstellungen darin signifikant, daß SfL, die drei und mehr Elternabende pro Schuljahr abhielten, dieser Variablen größere Bedeutung beimessen, als dies SfL tun, die nur einen Elternabend im Schuljahr einberufen haben (t-Wert 2.48/p 0.014). Auch diese Vermutung konnte bestätigt werden, daß SfL mit nur vormittäglicher Unterrichtszeit sich entschiedener für einen gegenseitigen Informations- und Meinungsaustausch aussprechen als die übrige Lehrerschaft (t-Wert 2.09/ p 0.037).

16) R. SCHOCK (1975, S. 129)

Hingegen konnte die Annahme nicht bestätigt werden, daß SfL der Grund- bzw. Oberstufe einen Meinungsaustausch mit Eltern für notwendiger erachten, als dies Mittelstufenlehrer tun; hier messen die SfL, die in der Mittelstufe tätig sind, der VAR 19 höhere Bedeutung zu (t-Wert 2.48/p 0.013). Ebenso muß die These verworfen werden, daß Lehrer, die ihren Wohnsitz am Schulort haben, einen Informations- und Meinungsaustausch mit Eltern eher praktizieren als die übrigen Lehrer. Hier erfolgten die Zustimmungen häufiger von SfL, die ihr Domizil außerhalb des Dienstortes haben (t-Wert 2.21/p 0.027).

Wie in obigem Zitat von SCHOCK angedeutet wurde, muß mit WILHELM "für die Zukunft mehr Bereitwilligkeit und Aktivität auf Seiten der Eltern und mehr Beweglichkeit und Initiative auf Seiten der Schule" [17] gefordert werden, denn "wechselseitige Abhängigkeit schließt" in der Kooperation "eine gewisse Arbeitsteilung" ein" [18]. So wie der SfL den Eltern, ebenso müssen die Eltern dem Lehrer die Gewißheit geben, daß sie ihm, wann immer nötig, Beistand gewähren. Die Schule weiß, "daß ihre eigenen Maßnahmen ohne Berücksichtigung des Elternhauses in der Luft hängen und deshalb nicht optimal wirken können" [19], denn dort, "wo die Schule der Forderung auszuweichen und sich auf die reine Unterrichtsaufgabe zu beschränken sucht, wird sie bald erkennen müssen, daß auch diese nicht gelöst werden kann, wenn die Erziehungsaufgabe unbewältigt bleibt" [20].

Somit darf es nicht geschehen, daß sich Schule und Elternhaus wie "Regierung und Opposition" gegenüberstehen; Erziehung gelingt nur als "große Koalition" aller Verantwortlichen zum Besten der Schüler, wenn Lehrer und Eltern gemeinsame Aktivitäten entwickeln. Es ist entscheidend, "die im 19. Jahrhundert erfolgte 'Okkupation der Schule' durch staatliche Instanzen

---

17) zit. nach H. BENGL (1974, S. 74)
18) F. KOPP (1974, 65)
19) R. KRÜGER/E. KLIEFOTH (1973, 24)
20) A. SIMON (1962, S. 10)

wieder etwas zurückzunehmen, die Schule für eine wichtige Interessengruppe, nämlich die Eltern (aber auch die Schüler), wieder offener zu machen" [21], um die Schule zu dem Ort zu machen, wo Kinder sich wohlfühlen. BENGL sieht verstärkte Aktivitäten beider Erziehungspartner deshalb als notwendig an, "damit die Kinder zu aufrechten, pflichtbewußten und verlässigen jungen Menschen herangebildet werden, die Eltern und Lehrern Freude machen" [22] und auch selbst Freude am Leben haben:

Tab. 6:

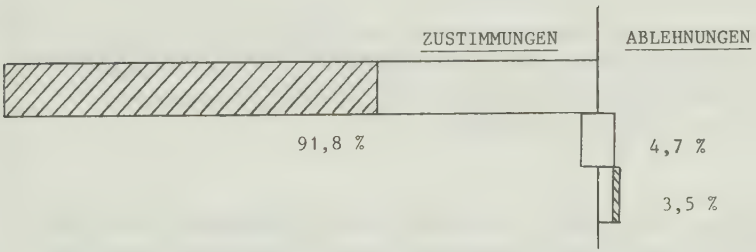
VAR 6 *Gemeinsame Aktivitäten von Lehrern und Eltern sind notwendig, um die Schule zu dem Ort zu machen, wo Kinder sich wohlfühlen.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*408*	*241*	*33*	*19*	*6*
Prozentwerte	*57,7*	*34,1*	*4,7*	*2,7*	*0,8*

$\tilde{x}$ *1.364* s *0.7796*

$\bar{x}$ *1.5488* $\hat{\sigma}_{\bar{x}}$ *0.042*

Abb. 6: Einstellungsverhalten zu VAR 6



Das Ergebnis zeigt, daß die Probanden fast einheitlich positiv dieser VAR 6 zustimmen. Es ist festzuhalten, daß SfL, die sich für häufigere Elternabende als bisher aussprechen, diese Be-

21) R. BESSOTH (1974, 866)
22) H. BENGL (1974, S. 50)

hauptung viel stärker bejahen als alle übrigen (t-Wert 6.04/ $p < 0.001$). Ebenso ist auch der Unterschied zwischen SfL, die nachmittags keinen bzw. einmal Unterricht pro Woche haben, bemerkenswert, d. h., daß die nur vormittags unterrichtenden SfL mehr zur gemeinsamen Aktivität mit Eltern tendieren (t-Wert 2.42/p 0.016).

Angesichts dieser positiven Einstellung von SfL zur Notwendigkeit gemeinsamer Aktivitäten von Schule und Elternhaus drängt sich die Frage auf, inwieweit in dieses Bemühen die Probleme der Kinder (z. B. einer Klasse) miteinbezogen werden. Denn wie BRACKMANN festgestellt hat, nimmt "die Häufigkeit von Schulproblemen und von Konzentrationsstörungen zu - ein Phänomen, das allgemein beobachtet und an vielen Orten, inklusive unserer Tageszeitungen, beklagt wird" [23].

Von Eltern und auch von manchen Lehrern wird mitunter leider übersehen, daß die Schulleistung durch eine gute Erziehungsarbeit nur gewinnen kann, wenn Lehrer und Eltern mehr voneinander und über die Probleme der Kinder wissen. Dazu vermerkt NEUHÄUSLER [24]:

> Das Wissen, wie man erzieht, setzt doch das Wissen, wen man erzieht, also wer das Kind ist, voraus. Peinlicherweise wissen das oft nicht einmal die Lehrer - die Eltern aber, denen dieses Wissen in der Schule niemals ernsthaft, niemals systematisch vermittelt wurde, wissen es erst recht nicht.

Daß in Schulen, wo Eltern und Lehrer eng zusammenarbeiten, weniger Probleme und Erziehungsschwierigkeiten auftreten, zeigen ganz deutlich die Freien Waldorf-Schulen, wo die Lehrer pädagogisch sehr engagiert sind und mit den Eltern partnerschaftlich umgehen. Dabei führt eine Partnerschaft zwischen Lehrer und Eltern "erst dann zu einer längerfristigen Veränderung von

---

23) SUSANNE BRACKMANN (1974, 228)
24) A. NEUHÄUSLER (1973, 27)

Schule, ... wenn sich die Eltern auch dann für 'ihre' Schule interessieren, wenn alles klappt; von wie vielen Problemen hören sie gar nicht - die aber die Arbeit des Lehrers belasten ..."[25]. Es ist daher festzuhalten, daß "die gemeinsame Erziehungsaufgabe von Eltern und Schule ... durch Elternmitarbeit deutlicher als ohne diese Arbeit" [26] wird:

Tab. 7:

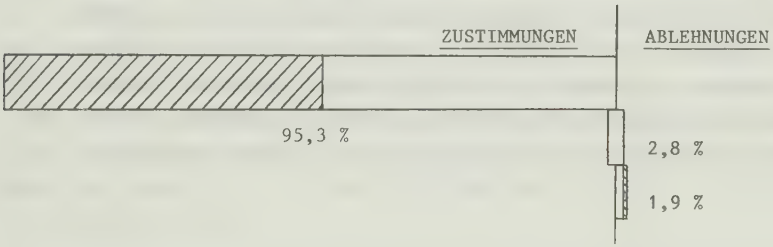
VAR 13 *Lehrer und Eltern müssen mehr voneinander und über die Probleme der Kinder (z. B. einer Klasse) wissen.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*348*	*326*	*20*	*11*	*2*
Prozentwerte	*49,2*	*46,1*	*2,8*	*1,6*	*0,3*

$\tilde{x}$ 1.520 s 0.6505

$\bar{x}$ 1.5757 $s_{\bar{x}}$ 0.0345

Abb. 7: Einstellungsverhalten zu VAR 13



Der vorstehenden Tabelle und dem Signifikanznachweis im Anhang sind zu entnehmen, daß vor allem diejenigen SfL für einen breiteren Erfahrungsaustausch mit Eltern plädieren, die eine hohe Beteiligung der Eltern auf Elternversammlungen aufzuweisen hatten (t-Wert 2.46/p 0.014); noch ausgeprägter ist die Diskrepanz

25) P. BONN/P. BELOW (1973, 54)
26) FREIE UND HANSESTADT HAMBURG (1977, S. 16)

bei SfL, die mehr Elternabende als bisher fordern (t-Wert 4.84/ p < 0.001). Ebenso hoch bzw. sehr signifikant sind die Unterschiede nach Klassenstufe und Lebensalter. Demnach wollen jüngere SfL mehr Erfahrungen über die Probleme der Kinder austauschen als Lehrer im Alter von 36-50 Jahre (t-Wert 2.55/ p 0.011). Und entgegen den Erwartungen stimmen SfL, die in der Mittelstufe eingesetzt sind, der VAR 13 eher zu als Grundstufenlehrer; dieses Ergebnis ließe sich mit Einschränkungen dahingehend erklären, daß in den Mittelstufen der Lernbehindertenschulen Probleme mit Kindern häufiger auftreten, die einer Lösung mit Eltern bedürfen (t-Wert 2.87/p 0.004). Die Häufigkeit der Intensität eines Erfahrungsaustausches differiert auch deutlich nach dem Domizil. Erstaunlicherweise und entgegen der Vermutung sprechen sich SfL, die nicht am Dienstort wohnen, häufiger für Elternkontakte aus als diejenigen, die ihr Domizil am Dienstort haben (t-Wert 2.34/p 0.020). Somit kann angenommen werden, daß SfL, die am Dienstort wohnen, desöfteren Eltern treffen und mit ihnen am Ort sporadisch ins Gespräch kommen.

Weiterhin stimmen zwar auch die katholischen SfL der Notwendigkeit eines Wissensaustausches über die Probleme der Kinder mit Eltern zu, jedoch signifikant schwächer als evangelische SfL (t-Wert 2.52/p 0.012). Schließlich sind auch nach den Sonderschuldienstjahren Abweichungen zu beobachten: Es sind überwiegend jüngere Probanden, die bis zu fünf Jahren im Sonderschuldienst tätig sind, die diese Absichten begrüßen würden und damit die Variable 13 in ihrer positiven Aussage bestimmen.

Immer wieder wird von Grund-, Haupt- und Sonderschullehrern betont, daß es die Lernbereitschaft der Schüler außerordentlich stärkt, wenn sich Eltern nicht nur um die Schulbelange ihrer Kinder kümmern, sondern in ihrer Lebens- und Erziehungsgemeinschaft bereit sind, das Lernen der Kinder aktiv zu unterstützen. "Die Bedeutung der Familie als erste Sozialisationsinstanz für das Kind wird heute kaum bestritten." [27] Von daher ergibt sich

27) CHRISTIANE LÜDTKE/BARBARA SCHMITT-WENKEBACH (1974, 310)

die Notwendigkeit, sich für eine stärkere Einbeziehung der Eltern in die Gestaltung eines demokratischen Unterrichts einzusetzen [28]; "ohne Unterstützung der Eltern, bei denen die Kinder im Normalfall weitaus mehr Zeit verbringen als in der Schule und die folglich einen viel größeren erziehenden Einfluß auf die Kinder ausüben als die Lehrer, bleiben alle Erziehungsversuche von der Schule aus ziemlich folgenlos" [29]. Auch SPECK sieht gute Möglichkeiten darin, die "Wirkung der behinderungsspezifischen Maßnahmen ... (zu) erhöhen, wenn es gelingt, die Eltern ... für die sonderpädagogische Mitarbeit zu gewinnen" [30].

Bei dem Hamburger Versuch "Elternarbeit in der Schule" wird betont, "daß der Unterricht durch die Mitarbeit von Eltern besser der unterschiedlichen Lernfähigkeit der Kinder gerecht werden kann. Mehrfach wird festgestellt, daß Elternmitarbeit besonders den förderungsbedürftigsten Kindern zugute komme, sei es durch die Förderung in den von Eltern angeleiteten kleinen Gruppen, sei es dadurch, daß der Pädagoge sich ihnen stärker widmen kann, weil die Eltern ihn bei der Unterrichtung der anderen Kinder entlasten" [31]. Aber nicht nur das Hamburger Beispiel von 1976/77, sondern auch manche anderen früher mitgeteilten Versuche [32] zeigen, daß Mitarbeit der Eltern im Unterricht nicht nur möglich, sondern auch für alle Beteiligten, vor allem für die Kinder außerordentlich förderlich ist. Ebenso urteilt NIBBE, daß "durch Hilfe und Unterstützung durch die Eltern ... der Lehrer in die Lage versetzt werden (soll), seine pädagogischen Aufgaben intensiver wahrzunehmen und den kindlichen Forderungen besser entsprechen zu können" [33]. Und bezüglich der Eltern stellt KLUGE fest [34]:

> Dadurch, daß Eltern eine konkrete Anschauung anderen Verhaltens und anderer Sozialformen im Unterricht erhalten, die zudem auf Elternabenden noch vom Sonderschullehrer aufgearbeitet werden können, werden Ansätze zur pädagogischen Umorientierung erreichbar.

28) vgl. H. FROHN (1974, 20); vgl. ebenso W. R. WILMS (1976, S. 104)
29) P. BINGEL (1971, 74)
30) O. SPECK (1973, S. 85)
31) FREIE UND HANSESTADT HAMBURG (1977, S. 14)
32) REDAKTION "Die Grundschule" (1978a, 35-36)
33) G. NIBBE (1978, 349)
34) K.-J. KLUGE (1978, 50)

Dieser Aspekt, die Eltern als wichtigste Sozialisationsinstanz im Unterricht in eine quasi familiäre Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule einzubeziehen, erscheint so bedeutsam, daß er in einem späteren Abschnitt (4.9.) erneut aufgegriffen wird [35]:

Tab. 8:

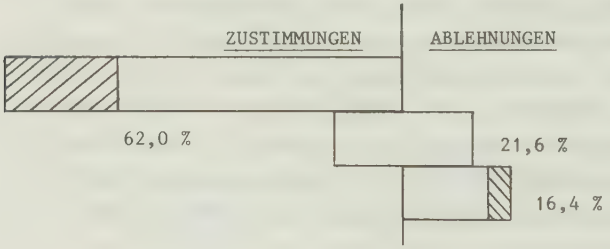
VAR 16 *Die Eltern als wichtigste Sozialisationsinstanz sind stärker als bisher und mit anderer Zielsetzung in die Gestaltung eines demokratischen Unterrichts einzubeziehen.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*121*	*317*	*153*	*94*	*22*
Prozentwerte	*17,1*	*44,9*	*21,6*	*13,3*	*3,1*

$\bar{x}$ 2.233 s 1.0185

$\bar{\bar{x}}$ 2.4045 $s_{\bar{x}}$ 0.0545

Abb. 8: Einstellungsverhalten zu VAR 16



Die Verteilung besagt, daß die Probanden der obigen Behauptung mehrheitlich zwar zustimmen (62 : 16,4 %), daß sie aber noch stark "unentschieden" sind und eine geringe Konformität der Meinung aufweisen. Vielleicht ist das Problem für sie zu neu, und sie haben noch keine eigene Stellungnahme. Ebenso erbrachten die Einstellungsmessungen zur VAR 16 nach den Personenstandsdaten erhebliche signifikante Unterschiede.

35) Diese Möglichkeit erscheint auch deshalb so bedeutungsvoll, da "Elternmitbestimmung ... eben noch nicht so demokratisch (ist), wie das gerne behauptet wird." (E. A. HARLOS 1977, 80)

So divergieren die Einstellungen zur Einbeziehung der Eltern in die Unterrichtsarbeit besonders dieser SfL hoch signifikant negativ, die sich für einen Status quo der Häufigkeit der Elternabende aussprachen gegenüber jenen positiv, die gute Erfahrungen bei Elternversammlungen machten (t-Wert 7.05/$p < 0.001$) und viele anwesende Eltern zählen konnten (t-Wert 2.88/p 0.004).

Auch solche Probanden, die öfters als zweimal Elternabende im Schuljahr abhielten, stehen der Frage der Elternmitarbeit im Unterricht hoch signifikant offener gegenüber, als solche, die nur einmal im Schuljahr mit Eltern bei einem Elternabend Kontakt hatten (t-Wert 2.78/p 0.006). Vor allem sind es die Junglehrer bis fünf Jahren Erfahrung im Sonderschuldienst, die die Klassenzimmertüren für Eltern geöffnet wissen wollen (t-Wert 4.09/ $p < 0.001$).

Weiterhin stehen SfL mit steigendem Lebensalter diesem Statement eher ablehnend gegenüber; hier ergibt sich ein hoch signifikanter Unterschied zwischen SfL bis zum 35. Lebensjahr und solchen, die 51 Jahre und älter sind (t-Wert 3.14/p 0.002). Auch die Religionszugehörigkeit bringt hoch signifikante und signifikante Unterschiede: So befürworten vor allem die konfessionslosen vs. den evangelischen (t-Wert 2.97/p 0.003) und wiederum die evangelischen vs. den katholischen SfL (t-Wert 2.11/p 0.035) die Einbeziehung der Eltern in die Unterrichtsarbeit. Im ganzen stehen die befragten SfL dieser These eher positiv gegenüber und befürworten die Mitarbeit der Eltern im Unterricht, auch wenn 16,4 % die Einbeziehung der Eltern in die Unterrichtsgestaltung ablehnen.

4.1.2. Zusammenfassung des pädagogischen Aspektes als Voraussetzung zur Elternarbeit

Es ist festzuhalten, daß nur einige grundlegende pädagogische Aspekte als Voraussetzung zur Elternarbeit beleuchtet wurden. Es läßt sich jedoch aussagen, daß die befragten SfL die Hypothese bestätigen und die Zusammenarbeit mit den Eltern dringend pädagogisch für notwendig erachten, um Konflikte für die Kinder zu verringern oder gar zu vermeiden, um ihre Lernmotivation zu stärken, um Erziehungsschwierigkeiten zu vermindern und um gemeinsam mit den Eltern in Schulsorgen mit ihren Kindern Hilfe zu bieten. Somit sind die SfL in der überwiegenden Mehrzahl bereit, im Gespräch mit Eltern nicht nur den Eltern Ratschläge für die Erziehung ihrer Kinder zu erteilen, sondern auch Anregungen von seiten der Eltern für ihre Erziehungsarbeit anzunehmen.

Dabei erbrachte der Signifikanznachweis auf Grund der Personenstandsmerkmale erhebliche signifikante Unterschiede in den Antworttendenzen. Vom Alter her sind es vor allem die jungen SfL bis 35 Jahre, die zudem erst bis zu fünf Jahren Erfahrung im Sonderschuldienst aufweisen und die Notwendigkeit von häufigeren Elterntreffen fordern, die den genannten Forderungen als Voraussetzung einer Kooperation zustimmen. Entscheidend für das Antwortverhalten der Probanden ist auch eine positive Erfahrung mit Eltern: Diejenigen SfL, die eine hohe Elternbeteiligung auf Elternabenden bereits aufweisen, stimmen durchweg den Statements positiver zu als diejenigen Lehrer, bei denen nur wenige bzw. sehr wenige Eltern auf den Elternabenden anwesend waren. Ferner wurde auf Grund mancher Behauptungen die Hypothese bestätigt, daß SfL in Landgemeinden und bei denjenigen, die nachmittags unterrichtsfrei haben, die Bereitschaft zur Kooperation stärker ausgeprägt ist. Signifikante Unterschiede im Geschlecht konnten nicht nachgewiesen werden.

4.1.3. Politischer Aspekt

Um die Elternmitwirkung in der Schule für Lernbehinderte auf allen Ebenen und in möglichst vielfältigen Formen zu erreichen, muß eine solche Forderung [36]

> in konkrete und lösbare Aufgaben übersetzt, von Eltern und Lehrern gemeinsam beraten, in die breiteste Öffentlichkeit hineingetragen, in ihrer Berechtigung dem einzelnen verdeutlicht und schließlich als politische Aktion in die Parlamente der Gemeinden, des Landes und des Bundes hineingetragen werden. Dieser Weg führt zum Erfolg: Sicher wird nicht alles auf einmal, aber doch manches schrittweise und mit Konsequenzen verändert.

Elternmitwirkung muß also zunächst einmal als "politisierende Aufklärungsarbeit" verstanden werden, wenn sie Erfolg haben will; "sie muß von Eltern und Lehrern gemeinsam vorbereitet werden. Diese Vorbereitung verlangt soziologische Phantasie" [37]. Auch HARLOS erkennt, "daß Elternarbeit Schulpolitik sein muß - und gar nichts anderes sein kann" [38]. Ebenso äußert sich STANGE: "Elternarbeit ist immer auch politische Bildung!" [39]

Die Autoren lassen sich von der Einsicht leiten, daß schul- und gesellschaftspolitische Forderungen sich mit Hilfe der Eltern als Bündnispartner wesentlich wirkungsvoller durchsetzen lassen, als wenn SfL sich allein für schulpolitische Forderungen engagieren. Deshalb erweise es sich als sehr wichtig, die Eltern auf ihre politische Verantwortung hinzuweisen [40] und "Bildungsarbeit mit Eltern in dieser Gesellschaft ... als Teil einer politischen Erwachsenenbildung zu verstehen" [41].

Zum einen muß die Zusammenarbeit mit den Eltern auf der Ebene der Organisationen verstärkt werden, z. B. zwischen Gewerkschaften und Elternvereinen; zum anderen sollen die Eltern durch

---

36) O. BRINK (1973, 90)
37) F. RODEWALD (1974, 9)
38) E. A. HARLOS (1977, 80)
39) W. STANGE (1974, S. 166)
40) vgl. P. BÜCHNER et al. (1972, 22)
41) H. SEEHAUSEN (1975, S. 4)

Einbeziehung in den Schulalltag Erfahrungen sammeln, die ihnen helfen, Schule und Unterricht realistisch einzuschätzen. Diesen letzten Aspekt betont auch FROHN [42]:

> Um die politische Relevanz pädagogischer Maßnahmen und der Inhalte der Schule den Eltern zu verdeutlichen, wird ihre Mitarbeit und Mitgestaltung am Unterricht notwendig.

Die Eltern sollen erkennen, daß es nicht ausreicht, sich nur um die Probleme der eigenen Kinder oder Klasse zu kümmern, sondern daß die Situation der eigenen Kinder im Regelfall nur durch die Verbesserung der Ausbildungsverhältnisse aller Kinder zu erreichen ist. Dazu scheint es "notwendig, die Elternschaft (schul-)politisch zu mobilisieren und eine breitere Informierung aller Eltern sicherzustellen" [43].

Aber nicht nur Grund- und Hauptschulpädagogen setzen sich für "die systematische Berücksichtigung der politischen Dimension ... (als) ein Erfordernis emanzipatorischer Elternarbeit" [44] ein, sondern ebenso auch Sonderschulpädagogen: "Von herausragender Bedeutung ist die politische Bildung der Eltern und die politische Arbeit mit Eltern" [45], zumal [46]

> das Subsidiaritätsprinzip der Lernbehindertenschule ... fragwürdig (ist). Die Schule für Lernbehinderte kann nicht daran festhalten, ihre Aufgabe in der Entlastung der Allgemeinschule zu sehen, indem sie diese von den Kindern befreit, die den Fortgang der "Normalen" hemmen. Die Aufgabe jeder Sonderschule liegt nicht in der Subsidiarität. Sie hat nicht etwas besser als die Regelschule zu machen, sondern etwas, was die Allgemeinschule zu leisten nicht imstande ist.

Somit habe Elternarbeit schon deshalb einen politischen Aspekt, weil "eine Propagierung von Elternarbeit ohne gleichzeitige Nennung der dahinterstehenden gesellschaftlichen Interessen ... ideologieverdächtig (ist). Man schlösse die Augen vor diesen Einflüssen und lieferte sich ihnen aus, anstatt sie systematisch

---

42) H. FROHN (o.J., o.S.)
43) S. TASSEIT (1978, 355)
44) W. STANGE (1974, S. 172)
45) W. R. WILMS (1976, S. 102)
46) H. BAIER (1974, 194)

innerhalb einer politisch akzentuierten Strategie zu berücksichtigen" [47]. Allerdings muß "eine politisch fundierte Theorie der Elternarbeit ... auf der Analyse des konkreten Seins aufbauen", und "eine politisch fundierte Theorie der Elternarbeit fehlt uns bis heute" [48]:

Tab. 9:

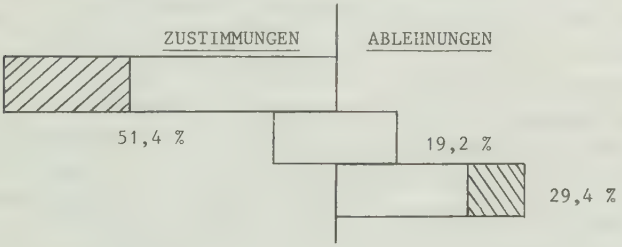
VAR 7 *Da Schulprobleme immer politische Probleme sind, muß die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern auch als politische Arbeit verstanden und angegangen werden.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*137*	*226*	*136*	*141*	*67*
Prozentwerte	*19,4*	*32,0*	*19,2*	*19,9*	*9,5*

$\tilde{x}$ 2.454 s 1.2581

$\bar{x}$ 2.6818 $s_{\bar{x}}$ 0.0665

Abb. 9: Einstellungsverhalten zu VAR 7



Daraus ergibt sich: Die Differenz zwischen Zustimmungen und Ablehnungen ist hier besonders eklatant; zwar überwiegen die Zustimmungen mit 51,4 % gegenüber den Ablehnungen mit 29,4 %, doch ist der Anteil der unentschlossenen SfL ("unentschieden") mit 19,2 % sehr hoch. Dies ist auch darauf zurückzuführen, daß dieses Statement sicherlich zu einer noch wenig diskutierten Frage zählt.

47) W. STANGE (1974, S. 166)
48) F. RODEWALD (1974, 9)

Aus der Verteilung in der Tabelle in Verbindung mit den statistischen Prüfwerten (Signifikanznachweis) geht hervor, daß die Anzahl der Dienstjahre und das Lebensalter der Probanden tatsächlich stark mit dieser Variablen divergiert: Ältere, beamtete SfL, die über sechs und mehr Sonderschuldienstjahre und damit über längere Berufserfahrung verfügen, stehen im Gegensatz zu Junglehrern einer politischen Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit Eltern eher unentschieden gegenüber (t-Wert 5.61/ $p < 0.001$). Eine ähnlich unentschiedene Haltung, die Zusammenarbeit als eine politische Strategie im Bildungsbereich zu betrachten, nehmen SfL ein, die 51 Jahre und älter sind (t-Wert 3.98/$p < 0.001$), wo hingegen jüngere Lehrer Schulprobleme mehr unter politischem Aspekt verstehen wollen (t-Wert 4.00/$p < 0.001$). Auch fordern SfL, die mehr Elternabende als bisher im Schuljahr verlangen, den politischen Aspekt in der Zusammenarbeit hoch signifikant eher als SfL, die die Anzahl der gegenwärtigen Elternabende als ausreichend ansehen (t-Wert 4.18/$p < 0.001$).

Ebenso weist die Frage nach der Konfessionszugehörigkeit hier erkennbare Unterschiede auf: So können evangelische den konfessionslosen SfL in ihrer Forderung, die Zusammenarbeit mit Eltern auch als politische Arbeit zu verstehen, nicht folgen (t-Wert 3.62/$p < 0.001$). Schließlich sind hoch signifikante und signifikante Divergenzen auch in der Klassenfrequenz und der Unterrichtsstufe nachzuweisen; SfL mit schwachen Klassenfrequenzen, die zudem noch in Oberstufen unterrichten, sehen Schulprobleme häufiger als politische Aufgabenstellung an als ihre Kollegen, die in Grundstufen (t-Wert 2.18/p 0.030) mit starker Klassenfrequenz (t-Wert 3.22/p 0.001) tätig sind. Im ganzen neigen SfL eher bei dieser VAR 7 zu einer "gemischten" als zu einer klaren Zustimmung.

4.2. Vorurteile für eine Zusammenarbeit

Um der Frage nachzugehen, warum die Zusammenarbeit zwischen den Kommunikationspartnern Lehrern und Eltern in der Lernbehindertenschule bisher wenige Ergebnisse gebracht hat, soll geprüft werden, inwieweit Vorurteile und falsche Einschätzungen von seiten der Lehrerschaft einer Kooperation mit Eltern im Wege stehen. Es sprechen viele Hinweise für eine Bestätigung der Vermutung, daß verschiedene gefühlsmäßige Einstellungen, wenn nicht Vorurteile, von SfL gegenüber den Eltern einer Verständigung zuwiderlaufen. Es konnte längst belegt werden, daß die Wertschätzung der Eltern in den Augen der Lehrer gravierend von gesellschaftlichen Urteilen über die sozialen Schichten und der sozioökonomischen Lage abhängen und somit Vorurteile teils erheblichen Einfluß auf die Möglichkeiten einer Zusammenarbeit haben.[1]

4.2.1. Darstellungen aus der Schulpraxis.

Wenn BERGMANN [2] bekennt, daß das Verhältnis zwischen Schule und Elternhaus vielfach gekennzeichnet sei durch Gleichgültigkeit und gegenseitiges Nichtkennen und Nichtverstehen und "an die Stelle des Miteinander ... vielfach das Nebeneinander" [3] tritt, dann ist damit eine Situation gekennzeichnet, die in besonderer Weise für die Lernbehindertenschule Gültigkeit hat.[4] Um es massiver auszudrücken, so ist es "durchaus berechtigt, von einer 'Mauer zwischen Schule und Umwelt' zu sprechen, die vor allem eine Mauer zwischen Elternhaus und Schule ist" [5].

---

1) vgl. IRIS MANN (1973, S. 13, 23-24)
2) BERGMANN, H.; zit. nach H. BENGL (1974, S. 13)
3) ebd., S. 7. Vgl. ebenso H. HOLZER (1976, 534): "'Normalerweise' zeichnet sich diese Beziehung gerade dadurch aus, daß sie keine Beziehung ist - daß hier nichts und niemand sich aufeinander bezieht." Ähnliche Feststellungen finden sich auch bei H. FROHN (1974, 19) und J. M. F. TEUNISSEN (1972, S. 83)
4) vgl. W. R. WILMS (1976, S. 101)
5) D. BRÜHL/HEIDI KNAKE (1976, 569)

Einmal wird "Elternarbeit bzw. Elternmitarbeit im Sinne einer affirmativen, kritiklosen Haltung gegenüber den Handlungen und Wünschen des Lehrers verstanden" [6], zum anderen steht häufig das Versagen der Lehrer im Vordergrund, weshalb eine Kooperation nicht zustande kommt.[7] Dies hat aber zur Folge, daß weder die Eltern über die Schulprobleme ihrer Kinder, noch die SfL über das Elternhaus ihrer Schüler ausreichend informiert sind, wodurch sich ein Circulus vitiosus ergibt [8]:

> Eltern, die zu wenig Kontakt zur Schule haben, kommen leicht zu falschen Urteilen über die Schule. Bedingt durch diese falschen Urteile fühlen sich Lehrer zu Unrecht angegriffen und meiden den Kontakt zu Eltern.

Hier ist eine einschneidende Änderung grundlegend vonnöten, wobei sich der Appell zur verantwortlichen Besserung wohl zunächst an den SfL richten muß [9]:

Tab. 10:

VAR 2 *In der angestrebten Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule vollzieht sich die Erziehung unserer Kinder meist weniger in einem sinnvollen Miteinander als in einem achtlosen Nebeneinander zwischen Eltern und Lehrern.*

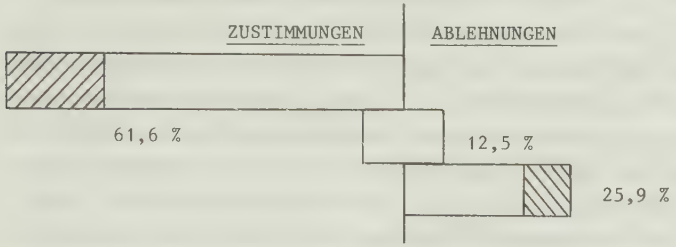
HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*107*	*329*	*88*	*133*	*50*
Prozentwerte	*15,1*	*46,5*	*12,5*	*18,8*	*7,1*

$\tilde{x}$ 2.249 s 1.1613

$\bar{x}$ 2.5615 $s_{\bar{x}}$ 0.062

6) W. R. WILMS (1976, S. 101)
7) vgl. G. BOECKEN (1976a, 17)
8) ebd., 19
9) vgl. F. KOPP (1974, 66)

Abb. 10: Einstellungsverhalten zu VAR 2



Wieder sind es vor allem die Vpn. mit häufiger praktizierten Elternabenden, die die Realität dieser Variablen signifikant kritischer betrachten (t-Wert 2.22/p 0.026). Auch Junglehrer, die bis zu fünf Jahren im Sonderschuldienst beschäftigt sind, sind schwach signifikant eher als SfL mit mehr Dienstjahren bereit zuzugeben, daß der Bereich der Elternarbeit in der Lernbehindertenschule zumeist unergiebig oder gar vernachlässigt ist (t-Wert 2.01/p 0.045). Auch die Religionszugehörigkeit scheint beim Einstellungsverhalten eine signifikante Rolle zu spielen: Hier sind es vor allem die evangelischen SfL, die gegenüber den konfessionslosen die Zusammenarbeit mit Eltern als schlecht funktionierend einschätzen (t-Wert 2.16/p 0.031).

Zumal der überwiegende Teil aller befragten SfL einräumt, daß die Elternarbeit an Lernbehindertenschulen - von vereinzelten Ausnahmen abgesehen - völlig brach liegt, legt dieser Sachverhalt die Annahme nahe, daß viele SfL nur den Minimalforderungen einer Zusammenarbeit mit Eltern genügen und die Situation gar nicht verändert sehen wollen; sie streben an, die Trennung in einen unterrichtlichen und einen außerunterrichtlichen Bereich beizubehalten.

Trotzdem gibt es aber auch Lehrer in der lernbehinderten-pädagogischen Praxis, die unter den schulischen Arbeitsbedingungen leiden, so daß sie diese Bedingungen verändert haben wollen, weil sie einsehen, daß sie in ihrer Arbeit zum besseren Verständnis ihrer Schüler auf die Eltern angewiesen sind.[10]

10) s. Anm. 10 nächste Seite

Auf Grund ihrer Herkunft und beruflichen Lage [11] kennen breite Lehrerschichten die Lebens- und Arbeitsbedingungen der Eltern der jeweiligen Klasse nur oberflächlich. Daß zudem häufig eine "affektive" oder gekünstelte Distanz zwischen dem Elternhaus der Unterschicht und der Mittelschicht [12] (als aktueller Belastungsfaktor einer angemessenen Kommunikation) besteht, wurde überzeugend durch GRIMMs "Die Bildungsabstinenz der Arbeiter" dargelegt.[13] So kann die Kluft zwischen Elternhaus und Schule [14] die "Kommunikation und Kooperation zwischen Individuen und Gruppen unterschiedlicher sozialer Herkunft beeinflussen, bzw. verhindern" [15]. Eltern und Lehrer verspüren ohnehin beide, daß sie es nicht mit ihresgleichen zu tun haben.[16]

Durch diese Distanz gelingt es mittelschichtorientierten Lehrern nur selten, "die soziale Distanz zu den Arbeitereltern zu über-

---

Anm. von S. 167

10) Bereits H. GAUDIG (1922, S. 4) stellte fest: "Das Streben, den Schüler nur als Schüler aufzufassen und ihn bei der erzieherischen Einwirkung so zu behandeln, als wäre er nur Schüler, ist gegen den innersten Sinn der Persönlichkeitserziehung, ganz abgesehen davon, daß diese Betrachtungsweise eine Fiktion ist, die nur dem Pädagogen möglich ist, der entweder sich von der Pflicht, seinen Zöglich wirklich zu verstehen, dispensiert, oder der bei seinen 'äußiologischen' Erwägungen abbricht, wenn die kausale Linie aus der Schule ins Haus verläuft."

11) A. COMBE (1973, S. 35-48) berichtet, daß nur ein Bruchteil der Lehrer Kinder von Facharbeitern oder unselbständigen Meistern sind. Dagegen stammen 3/4 aller Lehrer aus Familien von leitenden Angestellten, höheren Beamten, Selbständigen in Handel und Gewerbe und freiberuflich Tätigen ab.
F. RODEWALD (1974, 17) äußert dazu: "Entsprechend sieht z. B. ihr Unterricht aus, entsprechend sind Inhalte, Anforderungen und Schülerbeurteilungen - und das wird ja auch durch die Richtlinien und Lehrbücher gestützt, bzw. gefordert."

12) vgl. S. TASSEIT (1978, 356): "Eine bislang kaum gelöste Frage der Schulpädagogik ergibt sich aus den empirisch vielfach abgesicherten Tatbeständen, daß zum einen für die Schule generell besondere Wertorientierungen, Normen und Erwartungen gelten, die sich beispielsweise von den in den Unterschichten geltenden stark unterscheiden - man spricht von der Schule als M i t t e l k l a s s e n - I n s t i t u t i o n -, und daß zum anderen der Lehrer als handelnder Teil der auf diese Weise gekennzeichneten Organisation in seinem Unterrichtsverhalten die M i t t e l s c h i c h t - g e p r ä g t e n S t a n d a r d s zum Ausdruck bringt."

13) vgl. SUSANNE GRIMM (1966)

14) vgl. G. BOECKEN (1972, S. 21)

15) F. RODEWALD (1974,

16) vgl. H. FROHN (1972, S. S.)

winden und bei ihnen vertrauensweckend zu wirken" [17]; ebenso ist die Abneigung von Eltern gegenüber mittelschichtbestimmter Schulrealität nicht nur normal, sondern auch verständlich.[18] Damit einher läßt sich die Auffassung MOLLENHAUERs vertreten, "daß unterschiedliche soziale Positionen sich deutlich in unterschiedlichen Erziehungswerten oder -einstellungen ausdrücken" [19], die oft auf dem Rücken der Kinder ausgetragen werden; dieses Problem erscheint so wichtig, daß in einem späteren Abschnitt darauf zurückzukommen ist. Damit "Bildungsdistanz" und "Vermögensdistanz" sich nicht als störendes Element in der Zusammenarbeit mit Eltern bemerkbar machen, sollte eine sinnvolle Elternarbeit sie berücksichtigen und positiv zu verändern suchen [20]:

Tab. 11:

VAR 10 *Zwischen mittelschichtangehörigen Lehrern und Arbeitereltern besteht gewöhnlich eine tiefe Kluft.*

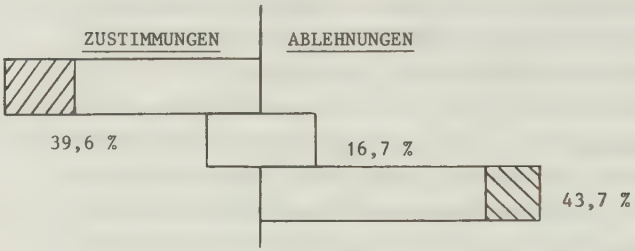
HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*77*	*203*	*118*	*249*	*60*
Prozentwerte	*10,9*	*28,7*	*16,7*	*35,2*	*8,5*

$\tilde{x}$ *3.128* s *1.1924*

$\bar{x}$ *3.0170* $s_{\bar{x}}$ *0.063*

17) ders. (1974, 20)
18) vgl. ders. (o.J., o.S.)
19) K. MOLLENHAUER (1974, S. 279)
20) vgl. W. STANGE (1974, S. 166); vgl. ebenso F. RODEWALD (1974, 17): "Der Mittelschichtlehrer geht bei seiner Tätigkeit, die er häufig idealistisch als Hilfe für das Unterschichtkind versteht und meint, von unzutreffenden Voraussetzungen aus. Sie sollen sich Mittelschichtnormen anpassen, bzw. auf dieses Niveau gehoben, gefördert werden. Oder im ungünstigen Fall - und das ist in der Mehrzahl so - werden Unterschichtkinder schlicht mit eigenen Normen - die ja bekanntlich die schulischen sind - gemessen, beurteilt, und das heißt fast immer: verurteilt."

Abb. 11: Einstellungsverhalten zu VAR 10



Bei diesem Statement halten sich in etwa Zustimmungen (39,6 %) und Ablehnungen (43,7 %) die Waage, wobei das Einstellungsverhalten der Vpn. sehr leicht rechtslastig ist. Offenbar herrscht bei den Probanden große Uneinigkeit über das Verhältnis von Elternhaus und Schule. Ältere SfL über 51 Jahre lehnen eine bestehende Kluft zwischen Lehrer und Eltern gegenüber jüngeren bis 35 Jahre am entschiedensten ab (t-Wert 3.84/p < 0.001), gefolgt von den 36 bis 50 Jahre alten Lehrern (t-Wert 3.19/p 0.001); ebenso verhalten sich SfL mit sechs und mehr Dienstjahren vs. SfL, die erst kurze Zeit im Sonderschuldienst tätig sind (t-Wert 4.73/p < 0.001).

Hoch signifikante Unterschiede im Antwortverhalten der Befragten ergaben sich auch bezüglich ihrer Religionszugehörigkeit (ev./kath.) und der Frage nach der Häufigkeit von zukünftig erwünschten Elternabenden. Die Neigung, diese Behauptung auch abzulehnen, ist bei den evangelischen (t-Wert 4.02/p < 0.001) und solchen SfL größer, die keine Erhöhung der Anzahl von Elternabenden wünschen (t-Wert 3.34/p 0.001). Erstmals tritt auch bei dieser Variablen das Geschlecht hoch signifikant in den statistischen Prüfwerten in Erscheinung: Die Tendenzen, dieses Statement zu bejahen, ist bei weiblichen SfL wesentlich stärker (t-Wert 2.58/p 0.001). Demnach sehen männliche SfL und Lehrer mit starker vs. schwacher Klassenfrequenz (t-Wert 2.82/p 0.005) eine geringere Kluft zwischen mittelschichtangehörigen Lehrern und Eltern von Lernbehinderten als ihre Kolleginnen.

Nicht nur die "Bildungs- und Vermögensdistanz" zwischen Lehrern und Eltern können eine aktive Kooperation zwischen den beiden Kommunikationspartnern erschweren, sondern auch das Interessenausmaß der Eltern an Schule. Folgt man der neueren, repräsentativ abgesicherten Untersuchung von BAUR [21], so muß man das grundsätzliche Engagement der Eltern gerade aus den unteren Schichten als äußerst gering veranschlagen; auf Grund der Erhebungsergebnisse wird die Forderung nach einer Erhöhung der Kontakte zwischen den Institutionen der Lernbehindertenschulen und den Elternhäusern notwendig. Ebenso beklagen Lehrer "immer wieder die Schwierigkeiten mit der so notwendigen Kontaktfindung zu a l l e n Schülereltern, insbesondere aber zu den sog. 'Problemfällen'" [22]. FROHN stellt fest [23]:

> Die Vereinzelung im Arbeits- und Wohnbereich, die spärlichen Kontakte untereinander, Konkurrenzdenken und Ohne-mich-Haltung der meisten Eltern verhindern gemeinsame Initiativen und damit auch Erfolgserlebnisse, die zur Mitarbeit ermuntern könnten.

Daß diese Situation im Bereich der Lernbehindertenschule durchaus als gesellschaftstypisch auch für andere Schulbereiche zu bezeichnen ist, belegt FROHN auch an anderer Stelle.[24] Freilich müßte man sich fragen, ob eine stärkere "Demokratisierung" (im Sinne einer besseren Öffnung der Zusammenarbeit) die Verhältnisse bessern würde [25], wenn durch die geringe Erwartungshaltung der Eltern von Lernbehinderten gegenüber der "Mittelschichtinstitution" Schule allgemein das "Desinteresse" gerade dieser Eltern an der Zusammenarbeit mit den SfL wächst.[26]

---

21) vgl. RITA BAUR (1972)
22) H.-P. WINKEL (1978, 15)
23) H. FROHN (1975, o. S.)
24) vgl. ders. (o.J., o.S.)
25) vgl. W. MICKEL (1974b, 373): Eine Verbesserung durch eine stärkere formale Demokratisierung "ist in der Bundesrepublik nicht eindeutig zu beantworten angesichts des geringen Interesses der Eltern an solchen schulpolitischen Problemen, die über das Wohl und den Erfolg ihrer eigenen Kinder hinausgehen".
26) vgl. H. FROHN (1974, 19); vgl. ebenso F. PÖGGELER (1974, S. 455): "... mangelndes Interesse weiter Elternkreise hat seinen Grund darin, daß den Eltern zu wenige bzw. zu schwache Möglichkeiten zur Mitverantwortung geboten werden."

Wenn diese Behauptung zutrifft, dann muß der SfL "mehr Zeit, mehr Mühe, mehr Ausdauer und Geduld" aufbringen, um Abhilfe zu schaffen. "Fruchtlose Bemühungen, Mißerfolge und Enttäuschungen liegen reichlich auf diesem Wege, die nur durch einen unverwüstlichen Optimismus und große Uneigennützigkeit ertragen werden können." [27] Daß aber selbst auch angehende Sonderschullehrer Vorurteile gegen eine Zusammenarbeit mit Eltern hegen, geht aus einer Untersuchung, die von 1969 bis 1972 in DORTMUND, KIEL, HEIDELBERG und MÜNCHEN an 329 Studierenden der Lernbehindertenpädagogik - nach ihrem Selbstbild befragt - von BAIER [28] durchgeführt wurde, hervor:

> Dogmatische Voreingenommenheit offenbart sich vor allem in den "unverständigen Eltern", die fast durchweg als Hauptproblem der Sonderschularbeit angesehen werden.

Daß aber die These vom mangelnden Interesse an schulischer Mitbestimmung, insbesondere bei Eltern aus der arbeitenden Bevölkerung, nicht länger aufrechterhalten werden kann [29], konnten die Ergebnisse einer empirischen Untersuchung der beiden Autorer BRÜHL/KNAKE [30] belegen. Auch JUST-DAHLMANN [31] kommt zu folgender Feststellung:

> Eltern sind zu interessieren. Man k a n n den Wunsch nach Information bei ihnen wecken, und der Wunsch kann so stark werden, daß er über Jahre andauert. Natürlich braucht man dazu die Unterstützung mindestens einer aufgeschlossenen Tageszeitung (aber deren Interesse kann man selbst auch zu wecken helfen!); und man darf Geld und Mühe nicht scheuen, den Eltern beste Informanden vorzusetzen, die vor allem auch einfach zu reden verstehen, damit jeder verstehen kann, was sie meinen.

---

27) W. HOFMANN (1951, 519)
28) H. BAIER (1972a, 679)
29) vgl. D. BRÜHL/HEIDI KNAKE (1976, 577)
30) ebd., 567: Die Untersuchungsergebnisse der beiden Autoren anhand ihrer Befragung lassen erkennen, daß "man guten Gewissens nicht länger von Bildungsskepsis und Bildungsresignation der Eltern im allgemeinen und von Bildungsabstinenz besonders der sogenannten Unterschichteltern sprechen" könne. Weiter heißt es in diesem Bericht (ebd., 566): "... daß nur eine sehr kleine Gruppe von Eltern (auch der unteren sozialen Lebenslage, Anm. d. Verf.) an der Bildungsreform uninteressiert ist und keine Bereitschaft zeigt, sich mit bildungspolitischen Problemen auseinanderzusetzen, während mehr als die Hälfte aller Eltern ihr Bildungsinteresse artikulieren und ein noch größerer Teil angibt, sich angeregt durch Berichte, Schulveranstaltungen und Lehrer mit bildungspolitischen Fragen zu beschäftigen."
31) BARBARA JUST-DAHLMANN (1970, 372)

Auch RINNE konnte den Nachweis erbringen, daß auch Eltern der unteren Sozialschicht mit entsprechender Ermutigung durchaus alle zwei Wochen zu Elternabenden kamen, wenn man sie dort nicht als Objekte von Belehrung, sondern als Partner auffaßte.[32] Ebenso betont FURIAN, daß es "unzutreffend (sei), daß nur der außergewöhnlich interessierte und aktive Teil der Elternschaft erreicht werden" [33] könne. Und von den Lernbehindertenpädagogen ist es WILMS, der glaubt, daß Eltern in dem Maße zu aktivieren seien, wie es gelänge, ihnen Mitverantwortung und Mitbestimmung zu übertragen.[34] Schließlich ist noch INNERHOFER zu nennen, der mit seinem "Münchner Trainingsmodell" durch verhaltenstherapeutische, heilpädagogische und sozialpsychologische Ansätze einen überraschend hohen Anteil von Eltern behinderter Kinder zur Mitarbeit gewinnen konnte [35]:

Tab. 12:

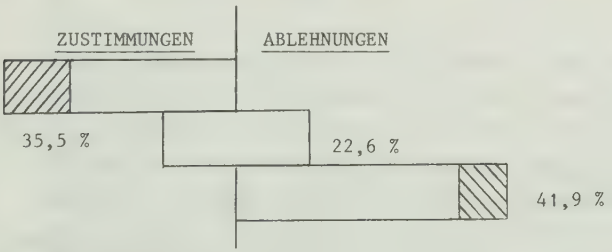
VAR 17 *Eltern von Lernbehinderten sind an einer Zusammenarbeit mit der Schule nicht interessiert.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*70*	*181*	*160*	*243*	*53*
Prozentwerte	*9,9*	*25,6*	*22,6*	*34,4*	*7,5*

$\bar{x}$ 3.170 s 1.1630

$\tilde{x}$ 3.0396 $\sigma_{\bar{x}}$ 0.062

Abb. 12: Einstellungsverhalten zu VAR 17



32) vgl. HELGA RINNE (1972a, 34)
33) M. FURIAN (1976, S. 32)
34) vgl. W. R. WILMS (1976, S. 104)
35) vgl. P. INNERHOFER (1977)

Tab. 12 zeigt, daß die Pbn. in der Mehrheit zwar den Eltern ein gewisses Interesse an einer Zusammenarbeit mit der Schule nicht absprechen, doch ist der Anteil derjenigen SfL, die den Eltern ein Desinteresse an schulischen Belangen vorwerfen, mit 35,5 % sehr hoch, berücksichtigt man noch die extremen Zustimmungsquoten ("Stimme stark zu") mit einem Anteil von 9,9 %; ebenso sind die Stimmenthaltungen mit 22,6 % ("unentschieden") gravierend. Das bedeutet, daß etwa jeder zweite SfL zu dem Vorurteil neigt oder in seiner Meinung unschlüssig ist: Eltern von Lernbehinderten sind an einer Zusammenarbeit mit der Schule nicht interessiert, womit die anfangs gestellte Hypothese verifiziert wird.

Dabei ergibt sich aus dem Signifikanznachweis, daß Lehrer ohne eigene Kinder das elterliche Engagement an einer Kooperation geringer einschätzen als solche mit Kindern (t-Wert 2.25/ p 0.025). Ferner ist aus den Prüfwerten zu entnehmen, daß Probanden, die kaum Elternabende abhalten gegenüber denjenigen, die mindestens zwei (t-Wert 2.20/p 0.028) bzw. drei und mehr Elternabende pro Schuljahr (t-Wert 4.32/p< 0.001) einberiefen, signifikant bzw. hoch signifikant eher zu dem Vorurteil in VAR 17 tendieren und den Eltern Desinteresse unterstellen. Mit diesem Ergebnis werden aber auch die Thesen der o. a. Autoren HOFMANN, BRÜHL/KNAKE, JUST-DAHLMANN, RINNE, FURIAN, WILMS und INNERHOFER bekräftigt, daß elterliche, mangelnde Kooperationsbereitschaft durch das Engagement der Lehrer bedingt wird.

Wie wichtig Zusammenarbeit zwischen den Erziehungspartnern Eltern-Lehrer ist, geht auch aus den unterschiedlichen Erziehungsvorstellungen und -praktiken mit zum Teil recht widersprüchlichen Verhaltenserwartungen von Eltern und Pädagogen hervor [36], die oft auf dem Rücken der Kinder ausgetragen werden.[37] Durch

36) vgl. K. SCHLEICHER (1977, S. 70): Auch "aus didaktisch-curricularen Überlegungen gilt die Kooperation wiederum als wichtig, damit sowohl gegensätzliche Erziehungsstile vermieden wie situative Bedingungen berücksichtigt werden und damit eine Übertragung des Gelernten in reale Lebenssituationen erleichtert wird".

37) vgl. JUTTA KAMAROWSKY-EICHHOLZ/H. SEEHAUSEN (o.J., S. 3); vgl. ebenso H. FROHN (o. J., o. S.)

Vorurteile auf beiden Seiten scheint eine Kooperation mitunter so erschwert, daß die Leidtragenden die Kinder sind, die durch diese Haltung der Eltern und des Lehrers in einen immerwährenden Konflikt geraten.[38] SCHEFFLER spricht von "dynamischen Spannungsfeldern, (...) in denen ständig das Individuum, in diesem Falle das behinderte Kind, eine positive, negative oder neutrale Einstellung zu anderen Individuen, zu den Eltern, Miterziehern, zum Lehrer, den Mitschülern ... einnehmen muß" [39].

Wenn also das Kind zwischen diesen beiden Haupt-Sozialisationsinstanzen nicht hin und her irren oder gar zerrieben werden soll, ist die Erziehungsabstimmung zwischen Schule und Elternhaus eine dringende Notwendigkeit [40]; dies gilt besonders für Kinder der unteren sozialen Umwelt, die oft zwischen Schule und Sozialmilieu hin und her gerissen, hilflos, verunsichert und orientierungslos sind [41]: "Lehrer und Eltern dürfen nicht zum Komplicen 'gegen' das Kind werden." [42]

Manche SfL sprechen zwar den Eltern ihre Verantwortung für die Erziehung ihrer Kinder auch während der Schulzeit nicht ab, aber sie fassen die Zuständigkeitsbereiche entweder nach der Erziehung im Raum der Schule oder Erziehung im Elternhaus als getrennt auf.[43] Grundsätzlich aber muß gelten, "daß der Lehrer die Schüler nicht in völligen Gegensatz zu ihrer Familie bringen darf,

---

38) vgl. G. NIBBE (1978, 352); vgl. hierzu auch H. BENGL (1974, S. 58): "Die häusliche Erziehung, die die schulische Haltung stark beeinflußt, ist nur dann erfolgreich und für die Schule ergiebig, wenn Extreme vermieden werden. So neigen sensible Kinder bei autoritärer Erziehung zu Unsicherheit, Ängstlichkeit, Nervosität und Konzentrationsmangel; bei vitalen Naturen können Opposition, Widersetzlichkeit und Trotz geweckt werden. So sind Lern- und Leistungsstörungen unvermeidlich. Lehrer, die die Auswirkungen dieser falschen Erziehung feststellen, werden versuchen, ausgleichend auf die Eltern einzuwirken."

39) G. SCHEFFLER (1955, 273)

40) vgl. H. FROHN (1972, 38)

41) vgl. ders. (1974, 20); vgl. hierzu auch K.-J. KLUGE (1978, 51): "Pädagogische Führung, die zuwenig aufeinander bezogen ist, oder die sich widerspricht, geht zu Lasten behinderter Kinder, weil sie entweder wirkungslos bleibt oder den Kindern neue zusätzliche Probleme aufbürdet."

42) EVANGELISCHE AKADEMIE BAD BOLL (1975, 90)

43) vgl. A. REGENBRECHT (1978, 261)

da sie materiell und psychisch von ihr abhängig sind. Je jünger die Schüler sind, desto mehr muß dieses Problem bedacht werden" [44]. Damit ist nichts darüber ausgesagt, daß es auch Fälle geben wird, in denen gerade der SfL gegen die Eltern agieren muß - jedoch nur im Interesse des Kindes.[45]

"Für beide Teile, besonders jedoch für die Schüler, sei es von Bedeutung, daß das Eltern-Lehrer-Verhältnis auf Vertrauen aufgebaut sei. Dies sei aber leider da noch nicht der Fall, wo es an gegenseitiger Information fehle. Das Kind stehe dann allein im Konflikt zwischen Elternhaus und Schulerziehung." [46] Einerseits darf der SfL nicht aus Schwäche vor allem den Eltern zuliebe gegen Grundsätze der Lernbehindertenschule verstoßen und muß sich über die Zielsetzung seiner Schule klar sein [47]; andrerseits müssen die Eltern durch ihre Mitarbeit dafür sorgen, daß die Erziehung im Elternhaus und in der Schule nicht voneinander isoliert oder gar gegensätzlich verläuft, sondern sich ergänzt [48]:

Tab. 13:

VAR 65 *Im Blick auf die totale Abhängigkeit des Kindes von seiner Familie ist es verantwortungslos für den Lehrer, Schüler mitunter gegen ihr Elternhaus zu erziehen.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENTSCHIEDEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*80*	*200*	*155*	*230*	*42*
Prozentwerte	*11,3*	*28,3*	*21,9*	*32,5*	*6,0*

$\tilde{x}$ 2.978 s 1.1459

$\bar{x}$ 2.9349 $\hat{\sigma}_{\bar{x}}$ 0.061

---

44) MONIKA SCHMIDT (1974b, 31); vgl. hierzu H. FROHN (o.J., o.S.): "Aufgrund der Abhängigkeit der Schüler von ihren Eltern - und den Kollegen - ist es pädagogisch nicht zu verantworten, wenn Schüler unzumutbaren inneren und äußeren Belastungen ausgesetzt werden. Gerade dann, wenn Schülern in zusätzlichen Konflikten immer wieder ihre 'Minderwertigkeit' und aufgezwungene Unmündigkeit sichtbar vor Augen geführt wird, besteht die Gefahr, daß sie sich resigniert zurückziehen und die bestehenden Verhältnisse als unabänderbar hinnehmen."

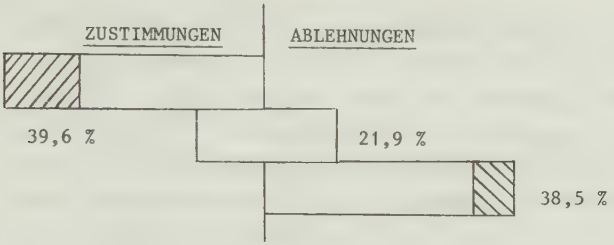
45) vgl. W. R. WILMS (1976, S. 104)

46) B. BACHHUBER (1978, 26)

47) vgl. W. HOFMANN (1951, 520-521)

48) vgl. FREIE UND HANSESTADT HAMBURG (1977, S. 3)

Abb. 13: Einstellungsverhalten zu VAR 65



Das Ergebnis besagt, daß Zustimmungen und Ablehnungen bei einem hohen Prozentsatz von "unentschieden" (21,9 %) etwa zu gleichen Teilen stark ausgeprägt sind. Damit wird ein hoher Unsicherheitsfaktor offenbar, welchen Stellenwert SfL in ihrer Erziehungskompetenz vor allem in Konfliktsituationen einnehmen sollen; gleichzeitig wird damit aber auch die vorurteilsgeladene Lehrer-Dominanz im Erziehungsstil erhellt.

Auf dem 1%-Niveau sind es vor allem diejenigen Probanden mit nur einer Elternabendveranstaltung, die signifikant häufiger diese VAR 65 ablehnen als dies ihre Kollegen tun, die zwei (t-Wert 2.71/p 0.007) bzw. mehr Elternabende im Schuljahr (t-Wert 2.03/p 0.043) veranstalteten. Dieses Ergebnis bestätigt die Hypothese, daß von Lehrern, die des öfteren Kontakte zu Eltern pflegen, eine höhere Kommunikationsbereitschaft und eine stärkere Ausprägung eines partnerschaftlichen Erziehungsstils zu erwarten ist. Ebenso war zu vermuten, daß die älteren SfL dieses Statement am entschiedensten ablehnen, da sie sich in ihrem Erziehungsstil kaum ändern können bzw. wollen: SfL im Alter von 51 Jahren und darüber verneinen die Verantwortungslosigkeit mehr, wenn sie und ihre Kollegen Kinder mitunter gegen ihr Elternhaus erziehen als dies SfL tun, die bis zu 35 Jahre (t-Wert 2.20/p 0.028) bzw. 36-50 Jahre alt sind (t-Wert 1.96/p 0.050).

4.2.2. Typologisierte Antipathien gegenüber Eltern

Alle Eltern haben in ihrer Jugendzeit eine Schule durchlaufen und Erfahrungen mit ihr gesammelt, bevor ihr eigenes Kind selber schulpflichtig wurde. Die dabei gesammelten, teils unbewältigten und oft negativen Schulerfahrungen [49] wirken nun im Erwachsenenalter auf ihre Einstellung zur Schule ihres Kindes zurück, wobei der SfL kaum Aufschluß über diesen Komplex zu gewinnen imstande ist. Dort aber, wo das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrern von Angst, Mißtrauen, wenig Zuversicht und Interesse beherrscht ist, können sich weder offene Gespräche noch eine sinnvolle Zusammenarbeit entwickeln.[50]

Fast einstimmig sehen alle Autoren [51], die sich mit dieser Frage beschäftigen, in diesen Erfahrungen der Eltern aus ihrer eigenen Schulzeit ernstzunehmende Barrieren, die eine Zusammenarbeit zwischen Bildungsinstitution und Elternhaus erheblich stören können. HERZ stellt dazu fest [52]:

> Eltern neigen dazu, Schule unter dem Gesichtspunkt eigener Schulerfahrung zu beurteilen. Je größer die Diskrepanz zwischen gegenwärtiger Schulwirklichkeit und verflossener (und oft unreflektierter) Schulerfahrung ist, desto mehr wächst Unverständnis und damit auch Ablehnung.

---

49) W. SCHULENBERG (1966, S. 592) stellt die These auf, "daß etwa jeder zweite Erwachsene in Westdeutschland den Begriff Schule mit mehr oder weniger bewußten Empfindungen persönlich erlittenen Unrechts assoziiert".

50) vgl. H. FROHN (1975, o.S.)

51) vgl. H. BAIER (1977, 89); vgl. ebenso H. BENGL (1974, S. 23-24), H. R. BÖTTCHER (1968, 200), FREIE UND HANSESTADT HAMBURG (1977, S. 6), H. FROHN (1976, S. 88), JUTTA KAMAROWSKY-EICHHOLZ/H. SEEHAUSEN (o.J., S. 22), ANNELIESE KNOOP (1974, 280), R. KRÜGER (1973, 106), GERTRUD NEIDIGER/W. ANZINGER (1978, 73), G. NIBBE (1978, 348) und S. TASSEIT (1978, 357)

52) O. HERZ (1976, 4)

Tab. 14:

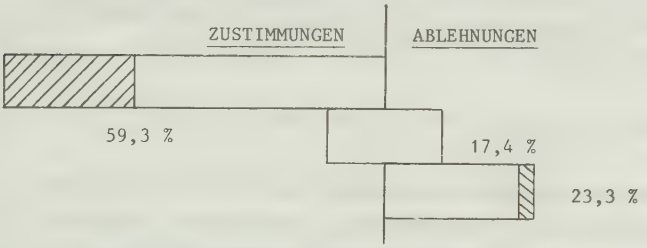
VAR 3 *Gerade weil viele Eltern ihre eigene Schulzeit noch in qualvoller Erinnerung haben, stehen sie oft auch der Schule ihrer Kinder mit Mißtrauen, wenig Zuversicht und Interesse gegenüber.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*142*	*277*	*123*	*150*	*15*
Prozentwerte	*20,1*	*39,2*	*17,4*	*21,2*	*2,1*

$\tilde{x}$ 2.261 s 1.0893

$\bar{x}$ 2.4611 $\sigma_{\bar{x}}$ 0.058

Abb. 14: Einstellungsverhalten zu VAR 3



Mehr als die Hälfte aller Befragten stimmen dieser Variablen 3 zu, wobei extreme Zustimmungen ("Stimme stark zu") mit 20,1 % gewichtig vertreten sind. Dabei erbrachte der Signifikanznachweis das schwach signifikante Ergebnis, daß SfL, die eine höhere Anzahl zukünftiger Elternabende verlangen, die negativen Vorerfahrungen der Eltern mit der Institution Schule als größeres Handikap einer sinnvollen Zusammenarbeit erachten als alle anderen Probanden (t-Wert 1.98/p 0.048). Betrachtet man dazu die Aussage von SCHULENBERG (s. Anm. 49, S. 178), so entspricht dieses Einstellungsverhalten durchaus den Gegebenheiten.

Die negativen Schul- und Sozialerfahrungen der Mehrzahl der Eltern von Lernbehinderten und die "Schwierigkeiten und Mißerfolge ihrer Kinder in der Schule, die meist lebensfremden Unterrichtsinhalte und der fehlende Durchblick durch die Schulverhältnisse und die Bildungsgänge bestätigen Arbeiter-Eltern immer wieder aufs neue, daß in der gegenwärtigen Schule eben nicht auf ihre Alltagserfahrungen, ihre sozialen Interessen und Zukunftsperspektiven eingegangen wird" [53]. Massiver beschreibt NEUHÄUSLER die Situation, daß nämlich die "Schulen ihre Bildungs- und Erziehungsaufgabe stets zu stofflich, ich möchte beinahe sagen zu 'stopflich' verstanden (haben): nämlich im Sinne eines Vollstopfens der Schüler mit Fachwissen bis zu unwesentlichen Details" [54]; und er fährt fort, daß es die Schule versäumt habe, Wissensgrundlagen dafür zu vermitteln:

> ... das Wissen um Gefühle, Triebe, Strebungen des Menschen, um egoistische und altruistische Neigungen, um Geltungsbedürfnis und Minderwertigkeitsangst, um die Möglichkeiten, ein Kind scheu oder mutig, daseinsbejahend oder -verneinend kontaktfreudig oder kontaktarm zu machen

(und die Aufzählung ließe sich noch ergänzen).

Die Folge ist, daß die Lernbehindertenschule für viele Jugendliche und ihre Eltern eine lebensfremde Anstalt ist, die sie meiden, wo es möglich ist.[55] Ebenso kommen BRÜHL/KNAKE auf Grund ihrer empirischen Untersuchungsergebnisse zu der Feststellung, daß vor allem die Eltern aus den sogenannten sozialen Unterschichten der Schule immer noch "mit großer Distanz" gegenüberstehen.[56] Und schließlich gelangt BAIER zu der Aussage, daß "der durch seine Schullaufbahn mit dem Kainsmal des Versagers Versehene ... nur ein Bestreben (hat): seinen früheren Schulbesuch so gut es geht zu vertuschen und darüber den Schleier des Vergessens zu breiten" [57].

---

53) H. FROHN (o.J., o.S.)
54) A. NEUHÄUSLER (1973, 30-31)
55) vgl. ANNELIESE KNOOP (1974, 278)
56) vgl. D. BRÜHL/HEIDI KNAKE (1976, 569)
57) H. BAIER (1977, 87-88)

Tab. 15:

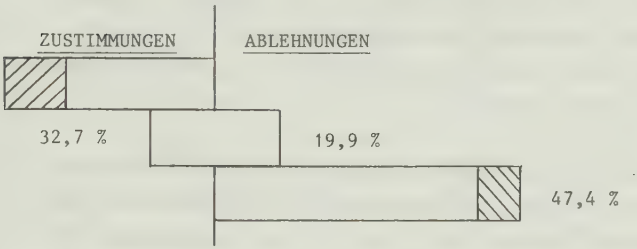
VAR 53 *Für Lernbehinderte und deren Eltern bleibt Schule eine lebensfremde Anstalt, die sie meiden, wo es möglich ist.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*67*	*164*	*141*	*290*	*45*
Prozentwerte	*9,5*	*23,2*	*19,9*	*41,0*	*6,4*

$\tilde{x}$ *3.401* s *1.1493*

$\bar{x}$ *3.1160* $\sigma_{\bar{x}}$ *0.061*

Abb. 15: Einstellungsverhalten zu VAR 53



Aus der Tab. 15 und den statistischen Prüfwerten geht hervor, daß die befragten Lehrer es zu 47,4 % ablehnen bzw. zu 32,7 % zustimmen, daß die Lernbehindertenschulen lebensfremd seien und deren Schüler sie meiden, wo es möglich sei.

Dazu bringt der Signifikanznachweis die Aufschlüsselung, daß vor allem SfL bis zu fünf Jahren Sonderschuldienst diesem Statement zustimmen, während ihre "erfahreneren" Kollegen es ablehnen; zudem unterscheiden sich beide Gruppen hoch signifikant (t-Wert 4.01/p < 0.001). In gleichem Maße glauben auch Probanden im Alter zwischen 36-50 Jahre (t-Wert 3.08/p 0.002) bzw. ältere über 50 Jahre (t-Wert 2.59/p 0.010) entgegen jüngeren Lehrern, daß die Lernbehinderten und ihre Eltern mit der Schule und ihrem Stoffangebot zufrieden sind. Vergleichbar sind Pbn. eingestellt, die die Frequenz der bisherigen Elternabende beibe-

halten wollen gegenüber jenen, die mehr Elternabende fordern (t-Wert 2.80/p 0.005). Haben hingegen SfL zu den Eltern häufiger Kontakt (drei und mehr Elternabende), lehnen sie diese Behauptung der VAR 53 entschiedener ab als SfL, die einen Teil der Eltern nur von einem Elternabend im Schuljahr her kennen (t-Wert 2.34/p 0.020).

Hinweise über die Lernmotivation von Eltern lernbehinderter Kinder finden sich kaum in der Literatur, zumal diese Beschreibungen meist vorwissenschaftlichen Charakter aufweisen, d. h. das Theorie-Praxis-Verhältnis wird nicht "wissenschaftlich" untersucht. SIEBERT kommt zu dem Schluß, daß die Lernfähigkeit des Erwachsenen zwar unvermutet groß sei, daß aber die eigene Lernfähigkeit subjektiv meist unterschätzt würde; so ließen besonders Arbeiter häufig eine Resignation bei der Einschätzung ihrer Lernfähigkeit erkennen.[58]

Auf jeden Fall kommen einige Verhaltenspsychologen [59] und die Referentin für Elternbildung im Bundesverband des Paritätischen Bildungswerkes zu der Überzeugung, "daß die Lernfähigkeit des einzelnen erheblich wächst, wenn er nicht passiver Konsument von mitgeteilten Fakten ist, sondern durch Diskussionsbeiträge, Fragestellungen, Mitteilung eigener Erfahrungen den Verlauf des Lernprozesses aktiv mitbestimmt" [60]. Ebenso brachte RINNE den Beweis, daß Arbeitereltern "ihr Erzieherverhalten ändern können, wenn sie dies durch Selbsterfahrung lernen" [61].

Wiederum andere Ergebnisse führten zu dem Nachweis, daß die Lernmotivation von Eltern auch in unteren sozioökonomischen Gruppen nicht als gering einzuschätzen sei und die Effektivität der Elternarbeit positive Wirkungen auf das Sozialverhalten

---

58) vgl. H. SIEBERT: Erwachsenenbildung, Aspekte einer Theorie (Düsseldorf 1972, S. 121); zit. nach H. SEEHAUSEN (1975, S. 13)
59) vgl. für viele andere P. INNERHOFER (1977) und H. ADAMEIT et al. (1978)
60) JUTTA KAMAROWSKY-EICHHOLZ/H. SEEHAUSEN (o.J., S. 6)
61) HELGA RINNE (1972a, 34)

zeige.[62] Auch Kinder, deren Eltern an einem Elterntraining teilgenommen hatten, wiesen ein signifikant besseres Sozialverhalten gegenüber ihren Klassenkameraden auf, obwohl die Kinder in den Programmen des Elterntrainings nicht miteinbezogen waren.[63] Diese vielversprechende Aussage spricht für Argumente einer intensiveren Elternarbeit und für eine Aufwertung der Rolle der Familie Lernbehinderter, die in einigen Fällen für SfL Ausgangspunkt für eine nur lockere oder mangelnde Zusammenarbeit mit dem Elternhaus ist [64]:

Tab. 16:

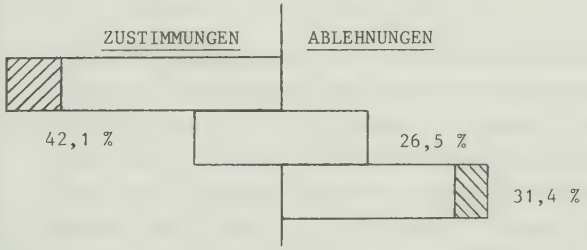
VAR 46 *Die Lernmotivation von Eltern eines Lernbehinderten ist gering einzuschätzen.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*61*	*237*	*187*	*186*	*36*
Prozentwerte	*8,6*	*33,5*	*26,5*	*26,3*	*5,1*

$\tilde{x}$ 2.818 s 1.1015

$\bar{x}$ 2.8571 $s_{\bar{x}}$ 0.0585

Abb. 16: Einstellungsverhalten zu VAR 46



62) vgl. C. F. HEREFORD (1963, S. 119)
63) ebd., S. 133ff
64) vgl. H. KRÜGER (1968, 149)

Das Vorurteil bzw. die Überzeugung, daß die Lernmotivation von Eltern eines Lernbehinderten gering einzuschätzen sei, wird von dem größeren Teil der Lehrerschaft vertreten (42,1 %); abgelehnt wird diese Behauptung von 31,4 %, während 26,5 % der SfL keine Meinung haben ("unentschieden").

Aus der Signifikanzanalyse geht hervor, daß sich vor allem diejenigen SfL in ihrer zustimmenden Behauptung bestätigt fühlen, die von sehr wenigen anwesenden Eltern auf ihren Elternabenden berichten; dagegen wird die Lernmotivation von Eltern Lernbehinderter positiv eingeschätzt von Pbn., die viele Eltern auf Elternabenden zählen konnten (t-Wert 2.65/p 0.008). Gleiches Einstellungsverhalten zeigen auch SfL, die nur einen Elternabend veranstalteten gegenüber jenen, die drei und mehr Elternabende im Schuljahr durchführten (t-Wert 2.86/p 0.004). Bezüglich der Klassenfrequenz sind es SfL mit mehr als 17 Schülern, die gegenüber ihren Kollegen mit weniger Schülern diesem Statement stärker zustimmen (t-Wert 2.13/p 0.034).

Das Ergebnis bestätigt die Hypothese, daß Vorurteile in bezug auf eine gewisse Antipathie gegenüber Eltern bestehen und daß Pbn., die häufigere Kontakte zu Eltern pflegen, sich in ihren Einstellungen weniger vorurteilsgebunden verhalten.

Wenn Erziehungs- und Unterrichtsarbeit als gemeinsames pädagogisches Anliegen von Elternhaus und Schule betrachtet werden, so kann bei dem Versuch, dieses Vorhaben zu erreichen, auf die Erfassung der häuslichen und sozialen Umwelt nicht verzichtet werden [65], denn Informationen über das soziokulturelle Milieu, in dem Eltern und deren Kinder leben, beeinflussen das spätere methodische Vorgehen der SfL.[66]

---

65) vgl. H. KAUTTER/W. MUNZ (1974, S. 339)
66) vgl. JUTTA KAMAROWSKY-EICHHOLZ/H. SEEHAUSEN (o.J., S. 7)

Es dürften also kaum Zweifel darüber bestehen, daß die Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen beiden Erziehungspartnern von der sozialen Zusammensetzung der Eltern abhängig sind.[67] Eltern der unteren Sozialschicht verfügen über ein "stark eingeengtes soziales Verhaltensrepertoire" und nur eine "stark verminderte soziale Wahrnehmungsfähigkeit"; daher sind diese Eltern vielfach schlechte Partner für "beiderseitige optimale Kommunikation" und entwickeln kaum "wechselseitige Initiativen zu Gesprächen".[68] PETTINGER verweist auf JACKSON/MARSDEN: "Arbeitereltern seien unfähig, mit den Lehrern Verbindung zu pflegen."[69]

Aus diesem Grunde müssen andere Wege des Zusammenwirkens, als dies bisher der Fall war, gefunden werden, denn zunächst haben viele Eltern von Lernbehinderten ganz andere Sorgen, als sich um Erziehungsfragen zu kümmern; bei ihnen stehen zunächst Lösungsmöglichkeiten sozioökonomischer Probleme im Vordergrund[70]:

Tab. 17:

VAR 9 *Die Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern hängen von den sozialen Verhältnissen ab, denen Eltern angehören.*

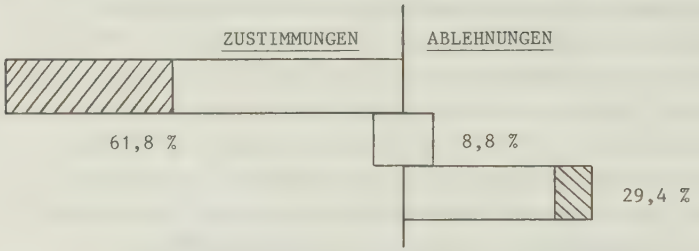
HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*185*	*252*	*62*	*167*	*41*
Prozentwerte	*26,2*	*35,6*	*8,8*	*23,6*	*5,8*

$\tilde{x}$ 2.171 s 1.2574

$\bar{x}$ 2.4724 $\sigma_{\bar{x}}$ 0.0665

67) vgl. MONIKA SCHMIDT (1974b, 29); vgl. ebenso O. PREUSS (1972, S. 48)
68) vgl. JACKSON, B./MARSDEN, D.; zit. nach ANITA MANDEL et al. (1972, S.62-63)
69) R. PETTINGER (1971, 46); W. STANGE (1974, S. 176) spricht von der "'affektiven Distanz', in der weite Teile der Unterschicht zum Bildungsbereich stehen". (Ebd., S. 160): "Außerdem scheint sich m. E. die ... (weniger Partnerschaft bewirkende) rigide Rollentrennung in der charakteristischen Familienstruktur der Unterschicht negativ bemerkbar zu machen: Sie behindert die Übernahme kooperativer Verhaltensweisen."
70) vgl. JUTTA KAMAROWSKY-EICHHOLZ/H. SEEHAUSEN (o. J., S. 20)

Abb. 17: Einstellungsverhalten zu VAR 9



Die überwiegende Mehrzahl der SfL (61,8 %) stimmen dieser VAR 9 zu, während knapp 30 % sie ablehnen. Hoch signifikante und signifikante Differenzen treten bei der Frage nach dem Domizil, der Anwesenheit von Eltern und der Anzahl von Elternabenden auf.

So vertreten Pbn., die am Dienstort wohnen, eher die Meinung, daß die sozialen Verhältnisse der Eltern für eine sinnvolle Zusammenarbeit entscheidend sind als jene, die außerhalb ihres Dienstortes ansässig sind (t-Wert 3.15/p 0.002). Hingegen stimmen diesem Statement diejenigen SfL entschieden geringer zu, die drei und mehr (t-Wert 2.28/p 0.023) bzw. zwei (t-Wert 3.05/p 0.002) gegenüber einem Elternabend im Schuljahr durchführten. Schließlich ist eine hohe Anzahl von anwesenden Eltern auf Elternabenden für die Einstellungen von SfL maßgebend, die sich durch dieses Kriterium in ihren Möglichkeiten der Zusammenarbeit weniger durch die sozialen Verhältnisse der Eltern leiten lassen (t-Wert 2.22/p 0.027).

Daraus ergibt sich die Schlußfolgerung, daß zwar die sozialen Verhältnisse, denen Eltern angehören, mitentscheidend sind für die Möglichkeiten der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern, daß sie aber bei guten Kontakten der SfL zu den Eltern mehr in den Hintergrund treten.

Für die Entwicklung eines Kindes spielen neben einer Reihe spezieller Erziehungsmaßnahmen auch die Art und Weise des Zusammenlebens der Familienmitglieder eine große Bedeutung, u. z. von frühester Kindheit an, wie KRÜGER [71] darlegt:

> Harmonie beziehungsweise Disharmonie der Elternbeziehung beeinflussen die gesamte Familienatmosphäre und verleihen dem Kind entweder das notwendige Gefühl der Sicherheit und Geborgenheit oder das der Unsicherheit und Vereinsamung.

Probleme und Schwierigkeiten im familiären Bereich und die Ursachen von Lernbehinderungen liegen demnach häufig zu einem großen Teil im Elternhaus und wirken nach dort zurück.[72]

Einerseits sollte es daher unmittelbar zu den Aufgaben des SfL gehören - sowohl in bezug auf seinen Umgang mit den Eltern als auch im Hinblick auf die Unterrichtsplanung und -gestaltung -, bestehende Erziehungsunterschiede zwischen Schule und Elternhaus mildern zu helfen [73], andrerseits sind wirkungsvolle Veränderungen nur in dem Maße zu erwarten, als es gelingt, die schlechten sozialen und ökonomischen Lagen vieler Eltern von Lernbehinderten zu verbessern [74]:

Tab. 18:

VAR 59 *Die Probleme und Schwierigkeiten der Schüler in der Schule haben häufig ihre Gründe im Elternhaus und wirken nach dort zurück.*

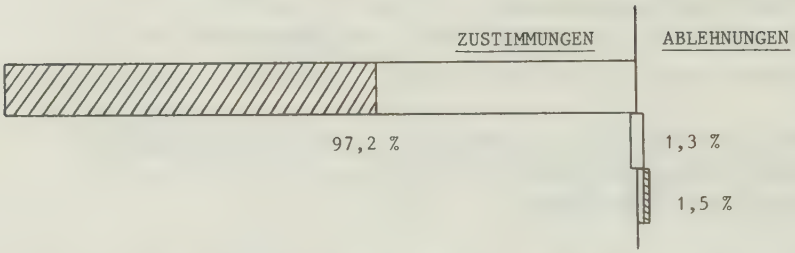
HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENTSCHIEDEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*405*	*282*	*9*	*6*	*5*
Prozentwerte	*57,3*	*39,9*	*1,3*	*0,8*	*0,7*

$\tilde{x}$ *1.366* s *0.6841*

$\bar{x}$ *1.4781* $s_{\bar{x}}$ *0.0365*

71) H. KRÜGER (1968, 151)
72) vgl. H. KAUTTER/W. MUNZ (1974, S. 339); vgl. ebenso H. LÜDTKE (1973, S. 132-160)
73) vgl. FREIE UND HANSESTADT HAMBURG (1977, S. 4); vgl. ebenso W. STANGE (1974, S. 182)
74) vgl. K. MOLLENHAUER (1974, S. 292)

Abb. 18: Einstellungsverhalten zu VAR 59



Fast übereinstimmend (97,2 %) bringen die SfL ihre Erkenntnis zum Ausdruck, daß eine Lernbehinderung häufig ihre Gründe im Elternhaus hat und nach dort zurückwirkt. Die Annahme, daß auch zu dieser Variablen Meinungsverschiedenheiten bestehen, ist also nicht richtig.

Kleine Unterschiede treten lediglich in der differenzierten Auswertung hervor: SfL, die bis zu fünf Jahren im Sonderschuldienst sind, sehen gegenüber ihren Kollegen mit sechs und mehr Dienstjahren eine Zustimmung umfassender (t-Wert 3.86/p < 0.001); ähnlich verhalten sich Junglehrer vs. SfL, die zwischen 36-50 Jahren alt sind (t-Wert 2.48/p 0.013). Auch die Damen im Kollegium verhalten sich zu dieser Behauptung signifikant zustimmender als ihre männlichen Amtsgenossen (t-Wert 2.32/p 0.020). Schließlich bejahen sowohl SfL, die mehr Elternabende fordern vs. solchen, die die Anzahl der Elternabende unverändert beizubehalten wünschen (t-Wert 2.67/p 0.008) als auch SfL, die viele Eltern bei Elternabenden vorgaben vs. solchen, die (sehr) wenige zählten (t-Wert 3.42/p 0.001), dieses Statement stärker.

4.2.3. Zusammenfassung

Die Hypothese zum Faktor "Vorurteile für eine Zusammenarbeit" trifft im wesentlichen insofern zu, als ein Großteil der SfL Einstellungsverhalten in der beschriebenen Art zeigt, die einer sinnvollen Zusammenarbeit mit Eltern hemmend entgegenwirken können. So erkennen viele Pbn. nicht, daß die gegenwärtige Praxis der Zusammenarbeit mit Eltern uneffektiv ist und daß eine Kluft zwischen Lehrern und Arbeitereltern besteht, zumal die SfL den Eltern allzuoft Desinteresse vorwerfen. Große Unsicherheiten herrschen in dem Punkte, daß viele SfL glauben, ihren Erziehungsstil durchsetzen zu müssen, auch wenn er sich gegen das Elternhaus richtet und damit Schaden beim Kind hervorrufen kann.

Meinungsverschiedenheiten treten ebenso unter dem Aspekt auf, daß viele Eltern oft der Schule ihrer Kinder mit Mißtrauen, wenig Zuversicht und Interesse gegenüberstehen, da sie ihre eigene Schulzeit noch in leidvoller Erinnerung haben. Auch über das Statement, daß die Lernbehindertenschule eine lebensfremde Anstalt sei, die man meide, wo es möglich sei, herrscht große Unsicherheit.

Schließlich sprechen viele SfL den Eltern eine gewisse Lernmotivation ab und machen soziale Verhältnisse der Eltern abhängig von der Möglichkeit einer Zusammenarbeit. Fast Einstimmigkeit hingegen herrscht darüber, daß die Ursachen der Lernbehinderung häufig ihre Gründe im Elternhaus haben und nach dort zurückwirken.

4.3. Sach- und Rechtskenntnisse

Ein weiteres Hindernis im wünschenswerten Dialog zwischen SfL und Eltern ist sicherlich der Umstand, daß beide Erziehungspartner auf eine Zusammenarbeit miteinander kaum vorbereitet sind und weder Eltern noch Lehrer sich ausreichend in Sach- und Rechtsfragen der Zusammenarbeit auskennen.[1] Es soll deshalb in diesem Kapitel ermittelt werden, wieweit SfL die Eltern über die o. a. Thematik für informiert halten, und ob die Mitbestimmungsrechte für ausreichend erachtet werden.

4.3.1. Sachkenntnisse

Es ist eine "Tatsache, daß schulische Elternarbeit in der Theorie und Praxis der Sonderschullehrerausbildung und bei praktizierenden Lehrern innerhalb ihrer Berufsaufgaben einen geringen Stellenwert einnehmen" [2], zumal wenn man berücksichtigt, daß die Verwirklichung der Elternarbeit "höchste Anforderungen an Einsatzbereitschaft, Kenntnisse und Fähigkeiten der Sonderschullehrer" [3] stellt. So kommt es, daß SfL oft resignieren und der Satz: Man könne sich nicht um alles kümmern, da sei eben nichts zu machen, als Schild vorgetragen wird, hinter dem man dann nur das Notwendigste tut.[4]

Dadurch, daß sich Eltern nur widerwillig von Lehrern in ihrer Erziehungsarbeit belehren lassen [5] und sich Eltern und SfL auch kaum kennen, um sich ihre unterschiedlichen Interessen mitzuteilen, kommt es leicht zu Spannungen, die oft in gegenseitigen Vorwürfen enden.[6] So verstärken mangelnde Erfahrung und Kompetenz von Lehrern und Eltern mitunter unmerklich die Unsicher-

---

1) vgl. H. FROHN (1976, S. 98)
2) K.-J. KLUGE (1978, 50); vgl. ebenso W. R. WILMS (1976, S. 101)
3) K.-J. KLUGE (1978, 49-50)
4) vgl. MANUELA DU BOIS-REYMOND/B. SÖLL (1973, S. 162)
5) vgl. R. ENGELHARDT (1962, S. 87)
6) vgl. H. FROHN (1975, o.S.)

heit, miteinander ins Gespräch zu kommen [7], und allzuoft stehen "dem Problem der mangelhaften Informations- und Kommunikationsmöglichkeiten ... Eltern und Lehrer gleichermaßen hilflos gegenüber" [8]:

Tab. 19:

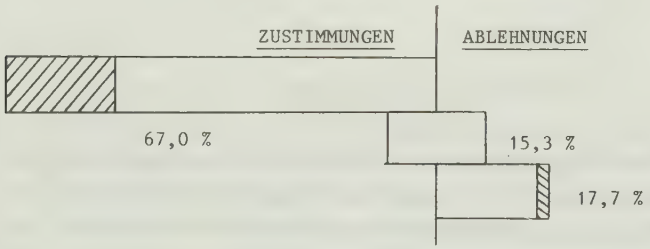
VAR 61 *Eltern und Lehrer sind beide gleich wenig auf die Zusammenarbeit miteinander vorbereitet.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*118*	*356*	*108*	*115*	*10*
Prozentwerte	*16,7*	*50,3*	*15,3*	*16,3*	*1,4*

$\tilde{x}$ 2.163 s 1.0194

$\bar{x}$ 2.3536 $\hat{\sigma}_{\bar{x}}$ 0.054

Abb. 19: Einstellungsverhalten zu VAR 61



Auch hier konnte anhand des Signifikanznachweises festgestellt werden, daß hochsignifikante Diskrepanzen auftreten. Am stärksten stimmen dieser Variablen solche SfL zu, die die Erfahrung mit vielen Eltern auf Elternabenden ($\bar{x}$ 1.7949) machten gegenüber jenen, die nur (sehr) wenige Eltern zählen konnten (t-Wert 3.59/$p < 0.001$). Andrerseits stimmen besonders die 51-jährigen

7) vgl. ders. (1976, S. 98)
8) K. W. DÖRING (1974, 398); vgl. ebenso JUTTA KAMAROWSKY-EICHHOLZ/H. SEEHAUSEN (o. J., S. 2)

und älteren SfL dieser Behauptung am geringsten zu ($\bar{x}$ 2.6122), während sich die jüngeren Lehrer im Alter bis 35 Jahre wieder zustimmender verhalten (t-Wert 3.74/p < 0.001); ebenso hoch signifikant ist der Unterschied zwischen Pbn., die zwischen 36 bis 50 Jahre alt sind gegenüber jüngeren (t-Wert 3.38/p 0.001).

In ähnlicher Weise lehnen SfL, die sechs und mehr Dienstjahre nachweisen, dieses Statement 61 stärker ab, als dies ihre Kollegen tun, die bis zu fünf Jahren im Sonderschuldienst sind (t-Wert 4.60/p < 0.001). Zu erwarten war auch, daß SfL, die sich für mehr Elternabende als bisher im Schuljahr einsetzen, dieser Variablen in einem stärkeren Maße zustimmen, als Vpn., die die bisherige Anzahl von Elternabenden als unverändert sehen wollen (t-Wert 3.68/p < 0.001). Schließlich ist es das Personenstandsmerkmal "Geschlecht", das signifikante Einstellungsverhalten aufweist: Sonderschullehrerinnen stimmen dieser Behauptung, daß Eltern und Lehrer beide gleich wenig auf die Zusammenarbeit miteinander vorbereitet sind, eher zu als ihre männlichen Kollegen (t-Wert 2.26/p 0.024).

Die Möglichkeit einer Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule kann erst dann zu einer längerfristigen Veränderung der Schule führen, wenn Eltern nicht nur über neue pädagogische Erkenntnisse und Bestrebungen, sondern auch darüber informiert sind, wie, was und unter welchen Bedingungen ihre Kinder lernen [9]. BÜCHNER/SCHEFFER/SCHREY äußern dazu [10]:

> Eltern erwarten von ihren Kindern gute Leistungen in der Schule, aber sie kümmern sich zu wenig darum, unter welchen Bedingungen diese Leistungen erbracht werden müssen. In großem Maße benachteiligt sind Kinder unterprivilegierter Schichten.

9) vgl. P. BONN/P. BELOW (1973, 54)
10) P. BÜCHNER et al. (1972, 21)

Tab. 20:

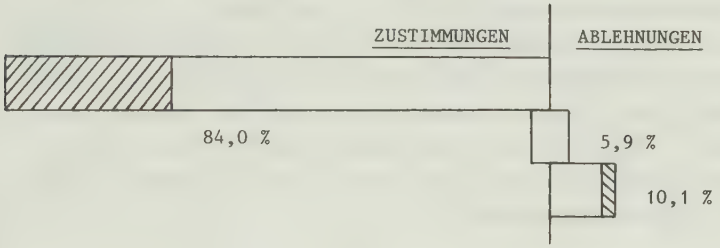
VAR 40 *Eltern wissen nicht oder nur sehr lückenhaft, was sich jeden Morgen in der Schule abspielt, wie, was und unter welchen Bedingungen ihre Kinder lernen.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*183*	*411*	*42*	*60*	*11*
Prozentwerte	*25,9*	*58,1*	*5,9*	*8,5*	*1,6*

$\tilde{x}$ 1.917 s 0.8889

$\bar{x}$ 2.0170 $\sigma_{\bar{x}}$ 0.0475

Abb. 20: Einstellungsverhalten zu VAR 40



Der weit größere Teil der Vpn. (84,0 %) stimmt dieser Variablen zu. Vor allem sind es jene Pbn., die mehr Elternabende als bisher im Schuljahr fordern, die dieser These am stärksten zustimmen, gegenüber jenen, die die derzeitige Anzahl der Elternabende für ausreichend betrachten (t-Wert 6.64/p < 0.001). Ebenso verhalten sich sowohl jüngere im Alter bis 35 Jahre vs. älteren SfL im Alter über 50 Jahre (t-Wert 3.25/p 0.001) als auch SfL mit höchstens fünf vs. sechs und mehr Sonderschuldienstjahren (t-Wert 3.37/p 0.001) hoch signifikant eher zustimmend zu diesem Statement.

Lehrer in Landgemeinden stimmen dieser Variablen schwächer zu als SfL in Kleinstädten (t-Wert 2.84/p 0.005), was dahingehend zu interpretieren wäre, daß Eltern in Landgemeinden besser darüber informiert sind, wie, was und unter welchen Bedingungen

ihre Kinder lernen. Auch jene Eltern scheinen besser über die Lernbedingungen ihrer Kinder im Bilde zu sein, deren Klassenlehrer zwei gegenüber einem Elternabend(e) (t-Wert 2.61/p 0.009) oder mehr Elternabende im Schuljahr (t-Wert 2.84/p 0.005) veranstaltet haben. Schließlich bejahen die SfL dieses Statement schwach signifikant häufiger, die nachmittags frei haben gegenüber jenen, die einmal nachmittags pro Woche Unterricht zu halten haben (t-Wert 2.14/p 0.033).

Bei einer Auswertung von 8000 Fragebögen, die vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus an Eltern verschickt wurden, erbrachte das Ergebnis auf die Frage: "Worüber möchten Sie gern mehr wissen?", daß das eindeutig stärkste Interesse der Eltern bei "Berufsmöglichkeiten und Laufbahnen" (52%) liegt. Über Hilfen bei Lernstörungen möchte ein gutes Drittel noch mehr wissen. Rechte und Pflichten der Eltern, Lehrpläne, staatliche Hilfen für Familien - diese Themen folgen auf den Plätzen drei, vier und fünf.[11] Der Mehrzahl der Eltern fehlt es somit häufig an der erforderlichen Information, praktischen Erfahrung, aber auch Bildungsaufgeschlossenheit.[12]

Tatsächlich ist die informative Distanz der Unterschicht zur Schule besonders groß; dazu kommt noch die rein gefühlsmäßige Abneigung gegenüber der Schule. Um so mehr ist daher ein enges, vorurteilsfreies Zusammenwirken von Elternhaus und Schule auf dem Wege zu mehr Chancengleichheit notwendig[13]:

---

11) vgl. REDAKTION "Schule & wir" (1974, 5)
12) vgl. H. BENGL (1974, S. 167)
13) vgl. O. HERZ (1976, 4); vgl. ebenso H. KRÜGER (1968, 150)

Tab. 21:

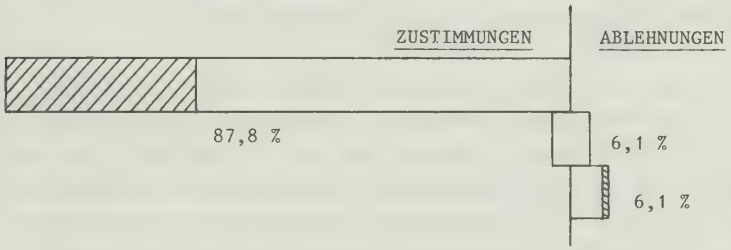
VAR 47 *Durch ihre Lebensumstände sind Arbeitereltern noch weniger als viele der besser gestellten Eltern über Schulwirklichkeit, Bildungswege und Berufsaussichten informiert.*

HÄUFIGKEITEN	STIMME STARK ZU	STIMME ZU	UNENT-SCHIE-DEN	LEHNE AB	LEHNE STARK AB
absolute Werte	209	412	43	36	7
Prozentwerte	29,5	58,3	6,1	5,1	1,0

$\tilde{x}$ 1.852 s 0.8120

$\bar{x}$ 1.8967 $s_{\bar{x}}$ 0.0435

Abb. 21: Einstellungsverhalten zu VAR 47



Die Tendenzen, dieses Statement zu bejahen, sind bei den SfL wesentlich stärker (87,8 %) als deren Neigung, diese Variable abzulehnen (6,1 %).

Nach den statistischen Prüfwerten und dem Signifikanznachweis stimmen vor allem solche Pbn. diesem Statement hoch signifikant stärker zu, die erst wenige Jahre im Sonderschuldienst tätig sind gegenüber jenen, die sechs und mehr Jahre im Sonderschuldienst beschäftigt sind (t-Wert 4.05/$p < 0.001$). Mit höherem Alter fällt die Zustimmungsstärke ab: SfL im Alter bis 35 Jahre bejahen dieses Statement stärker als 36- bis 50-jährige (t-Wert 2.50/p 0.013) bzw. als 51-jährige und ältere SfL (t-Wert 3.51/$p < 0.001$). Ebenso verhalten sich SfL, die mehr Elternabende als bisher fordern vs. jenen, denen die bisherige Anzahl der Eltern-

abende im Schuljahr genügt (t-Wert 3.12/p 0.002). Damit glauben vor allem jüngere SfL, die erst wenige Jahre im Sonderschuldienst beschäftigt sind und die zudem mehr Elternabende als bisher fordern, daß Eltern von Lernbehinderten schlechter als andere Schuleltern über Schulwirklichkeit, Bildungswege und Berufsaussichten informiert sind.

Aus dem Einstellungsverhalten der vorhergehenden VAR 47 ergibt sich die Notwendigkeit, daß die Voraussetzungen der Zusammenarbeit für die Praxis verändert werden müssen, damit mehr Eltern erst einmal die Chance zur Mitarbeit erhalten. Zwar ist die Elternmitbestimmung formal vorhanden, jedoch strukturell für die Schulverfassungen unerheblich [14]: "Die Eltern werden 'auf Abstand' gehalten (Elternferne, nicht Elternnähe!)." [15]

Wenn aber Schule Ort demokratischen Lernens und Schülerlebens werden soll, dann muß eine wirksamere Zusammenarbeit zwischen Eltern und SfL (neben neuen Inhalten für den Unterricht, auf die später noch einzugehen ist) auch neue, bessere Formen der Begegnung suchen, zumal "die Einstellungen der Eltern zueinander und gegenüber den Lehrern ... mitgeprägt (sind) von den sozialen Voraussetzungen und den organisatorischen Bedingungen, unter denen die Zusammenarbeit stattfindet" [16]. Allerdings müssen Eltern und SfL gleichermaßen erkennen, daß alle Änderungs- und Aktivierungsmaßnahmen zugunsten "demokratischerer" Elternrollen kaum etwas bewirken, wenn nicht auch die Möglichkeit der aktiven Mitbestimmung von Eltern noch mehr ausgeweitet und von den Schulen verstärkt wird [17], als dies bisher in den meisten Bundesländern geschehen ist [18], und wenn die rationale Aufklärung, bei der primär der im Vordergrund stehende Lehrer Wissen vermittelt, weiterhin im Mittelpunkt der Elternarbeit steht [19]:

14) vgl. L. DIETZE (1973, S. 138)
15) G. NIBBE (1978, 346)
16) H. FROHN (1975, o. S.)
17) vgl. T. F. KLASSEN (1971, 24)
18) vgl. R. KRÜGER/E. KLIEFOTH (1973, 30-31); vgl. ebenso G. SENNLAUB (1976, 392)
19) vgl. JUTTA KAMAROWSKY-EICHHOLZ/H. SEEHAUSEN (o.J., S. 11)

Tab. 22:

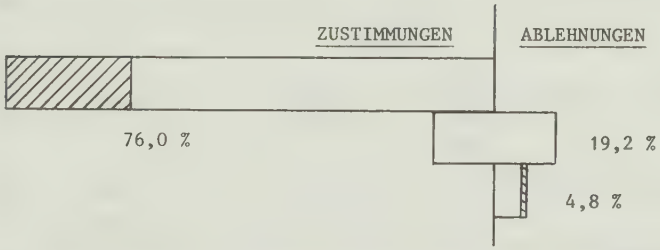
VAR 60 *Eltern und Lehrer müssen erkennen, daß die Voraussetzungen ihrer Zusammenarbeit verändert werden müssen, damit mehr Eltern überhaupt die Chance zur Mitarbeit erhalten.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*133*	*404*	*136*	*29*	*5*
Prozentwerte	*18,8*	*57,2*	*19,2*	*4,1*	*0,7*

$\tilde{x}$ 2.044 s 0.8158

$\bar{x}$ 2.1075 $\hat{\sigma}_{\bar{x}}$ 0.0435

Abb. 22: Einstellungsverhalten zu VAR 60



Bei der Entscheidung, ob die Voraussetzungen der Zusammenarbeit verändert werden müssen, damit mehr Eltern erst einmal mitarbeiten wollen, plädieren die Vpn. eindeutig dafür (76,0 %), während lediglich 4,8 % diese Forderung ablehnen; die Gruppe der Unentschlossenen ("unentschieden") ist mit 19,2 % relativ hoch.

Am stärksten stimmen SfL dieser Variablen zu, die Erfahrungen mit vielen Eltern auf Elternabenden ($\bar{x}$ 1.7692) gegenüber (sehr) wenigen Eltern machten (t-Wert 2.79/p 0.005), während die Gruppe der Pbn., die die Anzahl bisheriger Elternabende ($\bar{x}$ 2.3728) für ausreichend ansieht gegenüber jener, die mehr Elternabende im Schuljahr als bisher fordert, diesem Statement hoch signifikant am schwächsten zustimmt (t-Wert 6.95/p < 0.001).

In ähnlicher Weise verhalten sich auch Pbn. bezüglich ihrer Anzahl von Dienstjahren: SfL bis zu fünf Sonderschuldienstjahren stimmen der Variablen 60 hoch signifikant stärker zu als ihre Kollegen mit sechs und mehr Sonderschuldienstjahren (t-Wert 4.48/ $p < 0.001$). Ebenso sind es die jüngeren SfL bis 35 Jahre, die dieses Statement eher bejahen als 36- bis 50-jährige (t-Wert 2.96/p 0.003) bzw. als SfL, die über 50 Jahre alt sind (t-Wert 2.64/p 0.008); auch die Sonderschullehrerinnen befürworten eine Änderung der Voraussetzungen der Zusammenarbeit schwach signifikant stärker als Sonderschullehrer (t-Wert 2.00/p 0.046).

Damit kommt eindeutig zum Ausdruck, daß die Lehrerschaft der Schulen für Lernbehinderte erkennt, daß die gegenwärtigen Praktiken der Zusammenarbeit mit Eltern keineswegs ausreichend sind, um Eltern auch nur eine geringe Möglichkeit zur Mitarbeit einzuräumen.

4.3.2. Rechtskenntnisse

Wenn in der vorangegangenen VAR 60 die Forderung nach Veränderung der gegenwärtigen Praxis der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern überzeugend geworden ist, so sollen nun die Variablen nach mehr Beteiligungs- und Mitbestimmungsrechten und ihre Auswirkungen erkundet werden.

Die Beteiligungsrechte sowohl der Eltern als auch der Lehrer müssen gemeinsame Kommunikations- und Entscheidungsprozesse ermöglichen, damit die Widersprüche zwischen Schule und Elternhaus nicht auf dem Rücken der Schüler ausgetragen werden.[20] Aber weiterhin beschränken sich die Mitbestimmungsrechte der Eltern in allen deutschen Bundesländern im wesentlichen auf Anhörungs- und Informationsrechte, so daß inhaltliche Beteiligungs-

---

20) vgl. DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1973d, S. 104)

und Mitbestimmungsrechte den außerhalb des unmittelbaren staatlichen Einflußbereichs stehenden Eltern nicht zugestanden werden.[21]

Andrerseits erbrachte bei einer Meinungsumfrage durch die Tübinger Meinungsforscher jedoch das überraschende Ergebnis, daß 42 % der Eltern schulpflichtiger Kinder glauben, daß die derzeitigen Rechte der Eltern und Elternbeiräte ausreichen. Fast die Hälfte aller Befragten glauben außerdem, daß die gegebenen Rechte noch zu wenig genützt werden. Zusammengerechnet halten also gut drei Viertel aller Befragten die Mitwirkungsrechte der Eltern in der Schule für ausreichend bzw. für noch zu wenig genützt[22]:

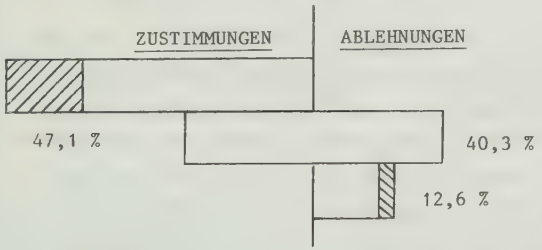
Tab. 23:

VAR 63 *Eltern und Lehrer müssen mehr Beteiligungsrechte in der Schule erhalten.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*83*	*250*	*285*	*74*	*15*
Prozentwerte	*11,7*	*35,4*	*40,3*	*10,5*	*2,1*

$\tilde{x}$	2.582	s	0.9267
$\bar{x}$	2.5587	$s_{\bar{x}}$	0.049

Abb. 23: Einstellungsverhalten zu VAR 63



21) vgl. H. FROHN (1974, 19-20)
22) vgl. REDAKTION "Schule & wir" (1974, 5)

Die Verteilung besagt, daß zwar der größere Teil der Vpn. der obigen Behauptung zustimmt (47,1 %), daß aber auf der anderen Seite die Gruppe einen besonders großen Anteil von "unentschieden" (40,3 %) und damit eine geringe Konformität der Meinung aufweist. Das Antwortverhalten der Pbn. stößt somit auf große Unschlüssigkeit, was darauf zurückgeführt werden kann, daß in dieser Variablen sowohl nach mehr Beteiligungsrechten für Eltern als auch für Lehrer gefragt wurde. VAR 44 (s. S. 201) wird diesen Sachverhalt dahingehend klären, daß in diesem Statement die Lehrer ausgeschlossen sind.

Hoch signifikant befürworten eine Ausweitung der Beteiligungsmöglichkeiten für Eltern und Lehrer in der Schule solche Pbn., die mehr Elternabende als bisher fordern gegenüber jenen SfL, die eine Erhöhung der Anzahl von Elternabenden im Schuljahr ablehnen (t-Wert 6.24/p < 0.001). Ebenso bejahen diese Forderung jüngere bis zum Alter von 35 Jahren gegenüber älteren SfL im Alter von 36 bis 50 Jahre (t-Wert 3.23/p 0.001) und SfL, die bis zu fünf Jahren in Sonderschulen unterrichten gegenüber solchen, die mehr als fünf Sonderschuldienstjahre aufzuweisen haben (t-Wert 4.98/p < 0.001). Schließlich setzen sich solche SfL für mehr Beteiligungsrechte für Lehrer und Eltern ein, die Erfahrungen mit vielen anwesenden Eltern auf Elternabenden machten, während SfL, die sehr wenige Eltern zählten, diesem Statement sehr signifikant schwächer zustimmen (t-Wert 2.65/p 0.008).

Konkreter als das zuletztgenannte Statement geht also VAR 44 auf eine Ausweitung der staatlichen Mitbestimmungsrechte für Eltern ein. Hier zielt die Frage darauf hin, daß "Mitbestimmung", nicht nur eine "Mitwirkung" der Eltern sich nicht allein auf die Festlegung von Schulordnungen, sondern sich bis hin zur Mitbestimmung bei der Festlegung der Unterrichtsziele und -inhalte erstrecken müßte. [23] In diesem Sinne haben Eltern kein echtes Mitbestimmungsrecht, daß durch ihr Veto Entscheidungen abgelehnt

23) vgl. K. SCHLEICHER (1972, S. 218-219)

werden können, da sie bei Schulkonferenzen zahlenmäßig unterlegen sind: "Was immer Eltern auch dürfen, im gesamten Schulwesen können sie nicht echt mitentscheiden, sondern nur Entscheidungen mittragen." [24] Wenn aber die staatlichen Rahmenvorgaben zu eng sind und Eltern, die ihre Rechte zu nutzen versuchen, merken, wie wenig sie in der Schule wirklich zu sagen haben [25], wird die "Mitbestimmung der Eltern ... aus strukturellen und subjektiven Gründen daher an vielen Schulen zum inhaltslosen Ritual, zur demokratischen Spielwiese, zur Beschäftigung mit Nebensächlichkeiten entfremdet" [26] und eine aktive Mitarbeit ausgeschaltet.

OPPERMANN äußert sich dahingehend, "daß das organisatorische Grundmuster der Schule unter dem Grundgesetz notwendig ein partizipatorisches zu sein hat" [27]; daraus ließe sich schließen, daß ein Schulgesetz, das den Eltern nur begrenzte Mitwirkungsrechte einräumt, verfassungswidrig wäre:

Tab. 24:

VAR 44 *Die staatlichen Mitbestimmungsrechte dürfen nicht zu eng sein, so daß Eltern neben beratendem Stimmrecht auch Schulentscheidungen bewirken können.*

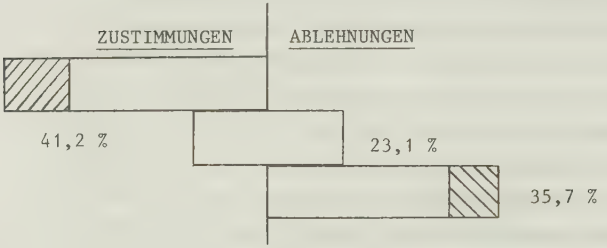
HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*70*	*221*	*163*	*199*	*54*
Prozentwerte	*9,9*	*31,3*	*23,1*	*28,1*	*7,6*

$\tilde{x}$ 2.906 s 1.1587

$\bar{x}$ 2.9236 $\sigma_{\bar{x}}$ 0.062

24) G. NIBBE (1978, 346)
25) vgl. H. FROHN (1975, o.S.)
26) ders. (1974, 19)
27) T. OPPERMANN (1976, C 39)

Abb. 24: Einstellungsverhalten zu VAR 44



Auch bei dieser Variablen gehen die Meinungen der SfL weitgehend auseinander, da Uneinigkeit darüber besteht, ob die Mitbestimmungsrechte der Eltern erweitert werden sollten: So stimmen 41,2 % zu, 35,7 % lehnen ab und 23,1 % verhalten sich "unentschieden".

Laut Signifikanznachweis ist der positive Anteil der SfL, die viele anwesende Eltern bei Elternabenden angaben, größer ($\bar{x}$ 2.1795) als jener, die (sehr) wenige Eltern angaben (t-Wert 4.35/$p < 0.001$). Ebenso hoch signifikant ist die Diskrepanz zwischen SfL, die dreimal und öfters Elternabende durchführten gegenüber jenen, die nur einen Elternabend im Schuljahr veranstalteten (t-Wert 3.15/p 0.002). Pbn., die die bisherige Elternarbeit unverändert weiterzuführen beabsichtigen ($\bar{x}$ 3.2007), sprechen sich hoch signifikant eher gegen eine Erweiterung des Mitbestimmungsrechts aus als dies SfL tun, die mehr Elternabende im Schuljahr befürworten (t-Wert 5.33/$p < 0.001$). Auch jüngere SfL bis zum 35. Lebensjahr bejahen diese Forderung stärker als ihre Kollegen, die 36 bis 50 Jahre alt sind (t-Wert 2.83/p 0.005) bzw. 51 Jahre und älter (t-Wert 2.57/p 0.011). In gleicher Weise lehnen Vpn., die sechs und mehr Jahre im Schuldienst sind, dieses Statement stärker ab, während Junglehrer, die bis zu fünf Jahren im Sonderschuldienst arbeiten, eher zustimmen (t-Wert 3.97/ $p < 0.001$). Schließlich stimmen die konfessionslosen gegenüber den evangelischen Pbn. dieser Forderung stärker zu (t-Wert 2.47/ p 0.014), während die katholischen Pbn. ihr mehr ablehnend gegenüberstehen (t-Wert 2.80/p 0.005).

Bei einer Meinungsumfrage 1974 unter 8000 Eltern an Bayerns Schulen, deren Ergebnisse vom Tübinger Wickert-Institut für Meinungsforschung in einer Kontroll-Erhebung bestätigt wurden, erklärte die große Mehrzahl der Eltern, daß sie in Schulfragen "gut Bescheid" wisse; nur wenige Prozent der Eltern kapitulierten und gaben zu, daß sie "kaum eine Ahnung" hätten.[28]

Hingegen zeigte sich ganz deutlich bei der "Aktion heißer Draht", die ein Jahr später vom Kultusministerium von Baden-Württemberg durchgeführt wurde und die ganz bewußt den Kontakt mit denjenigen Eltern suchte, die mit der Schule Probleme haben, wie notwendig es ist, daß die Eltern auch über rechtliche Fragen der Schulpraxis und das Mitbestimmungsrecht informiert werden müssen.[29]

Ähnlich stellt auch BENGL fest, daß es der Elternschaft häufig an der erforderlichen Information fehle [30], und JUST-DAHLMANN nennt den Prozentsatz an Rückständigen und Schlecht-Informierten "erschreckend".[31] Überhaupt sind "aufgrund dieses Kompetenzmangels ... die Eltern weder hinreichend in der Lage, zu kontrollieren, was ihnen die Lehrer erzählen oder was sie im Unterricht machen, noch können sie auf Fehler und Ungereimtheiten hinweisen oder Korrekturen und alternative Möglichkeiten bei der Gestaltung des Unterrichts und des Schullebens fordern" [32]; so sehen sich die Eltern ohne grundlegende Informationen über die Schulwirklichkeit, ihre Rechte als Eltern und ein entwickeltes Bewußtsein über ihre Einflußmöglichkeiten in vielen Fällen in ihre Schülerrolle zurückversetzt [33]:

---

28) vgl. REDAKTION "Schule & wir" (1974, 5)
29) vgl. REDAKTION "Schulzeit" (1975, 4-5)
30) vgl. H. BENGL (1974, S. 12)
31) vgl. BARBARA JUST-DAHLMANN (1970, 372)
32) H. FROHN (1976, S. 95)
33) vgl. ders. (1974, o.S.)

Tab. 25:

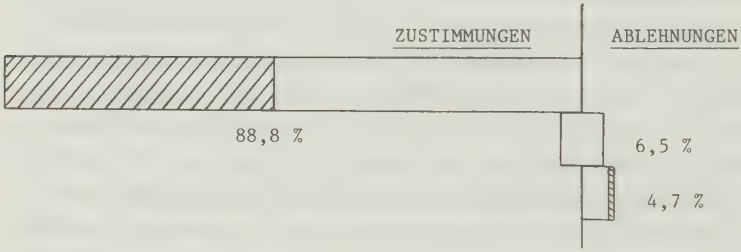
VAR 4 *Viele Eltern kennen nicht ihre Mitbestimmungsrechte im Bereich der Schule.*

HÄUFIGKEITEN	STIMME STARK ZU	STIMME ZU	UNENT-SCHIE-DEN	LEHNE AB	LEHNE STARK AB
absolute Werte	292	336	46	28	5
Prozentwerte	41,3	47,5	6,5	4,0	0,7

$\tilde{x}$ 1.681 s 0.8016

$\bar{x}$ 1.7525 $\hat{\sigma}_{\bar{x}}$ o.043

Abb. 25: Einstellungsverhalten zu VAR 4



Das Ergebnis weist aus, daß dieser Variablen mit großem Übergewicht zugestimmt wird (88,8 %), womit die Einstellung der SfL eindeutig dominiert, daß Eltern über Schulfragen (Mitbestimmungsrecht) nicht hinreichend informiert sind.

Vor allem sind es die konfessionslosen SfL ($\bar{x}$ 1.5319), die gegenüber den evangelischen dieser These stärker zustimmen (t-Wert 2.44/p 0.015). Am schwächsten stimmen Pädagogen zu, denen die bisherige Anzahl von Elternabenden genügt ($\bar{x}$ 1.9391) gegenüber jenen, die häufigere Elternabende im Schuljahr anstreben (t-Wert 5.94/p < 0.001). Hoch signifikant stärker bejahen auch SfL diese Variable, die bis 35 Jahre alt sind vs. den 36- bis 50-jährigen (t-Wert 3.85/p < 0.001) bzw. den 51-jährigen und älteren SfL (t-Wert 3.10/p 0.002).

Die folgende provozierende These (VAR 34), daß einige wenige engagierte Eltern, die sich als Elternfunktionäre betätigen, aufgrund ihrer spezifischen sozialen Zugehörigkeit ihre eigenen Interessen vertreten und Inhalt und Ablauf der Elternversammlungen bestimmen könnten, ist sicherlich nicht unberechtigt [34]; denn immer sind Angehörige einer bestimmten Schicht die Wortführer, von denen Konsequenzen gefordert und diese auch erfüllt werden. Dieses Phänomen kann sich für die Zusammenarbeit mit Eltern belastend auswirken [35] und muß so weit wie möglich verhindert werden [36], da sonst die Mehrheit der Eltern allzuleicht die Lust verliert und an Elternabenden lieber zu Hause bleibt, als daß sie die Kulisse für eine kleine Minderheit bietet [37]:

Tab. 26:

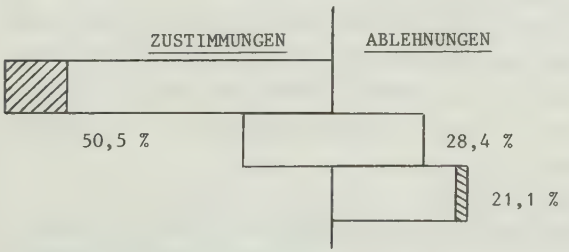
VAR 34 *Wenn einige wenige Eltern im Mitbestimmungsrecht sachkundig wären, würden diese ihre Überlegenheit meist auch ausnutzen und Inhalt und Ablauf der Elternversammlungen bestimmen.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*66*	*291*	*201*	*139*	*10*
Prozentwerte	*9,3*	*41,2*	*28,4*	*19,7*	*1,4*

$\bar{x}$ 2.495 s 0.9708

$\bar{x}$ 2.6266 $\sigma_{\bar{x}}$ 0.0515

Abb. 26: Einstellungsverhalten zu VAR 34



34) vgl. ders. (o.J., o.S.)
35) vgl. F. RODEWALD (1974, 10)
36) vgl. HANNELORE MOHRINGER (1975, 69); vgl. ebenso W. MICKEL (1974b, 373)
37) vgl. H. FROHN (1976, S. 96)

Wie die statistischen Prüfwerte und der Signifikanznachweis ergeben, sehen SfL in der Mehrheit (50,5 %) eine Gefahr darin, daß im Mitbestimmungsrecht sachkundige Eltern demokratisch legitimiertes Sprachrohr derer werden könnten, die sie zu kontrollieren hätten. Dabei wird diese Gefahr von denjenigen SfL signifikant schärfer eingeschätzt, die Erfahrungen mit vielen Eltern auf Elternabenden sammelten, während Vpn., deren Elternabende von (sehr) wenigen Eltern besucht wurden, diesem Statement schwächer zustimmen (t-Wert 2.41/p 0.016). Auch die Sonderschullehrerinnen stimmen dieser Variablen 34 eher zu als ihre männlichen Kollegen (t-Wert 2.39/p 0.017).

4.3.3. Zusammenfassung

Die in Abschnitt 3.1. aufgestellte Hypothese 3, wonach die SfL die Eltern über Sach- und Rechtsfragen in der Zusammenarbeit für uninformiert halten und die Mitbestimmungsrechte für nicht ausreichend erachtet werden, hat sich größtenteils bestätigt.

Zunächst wurde festgestellt, daß 67,0 % der SfL darin übereinstimmen, daß sowohl Eltern als auch Lehrer gleich wenig auf eine Zusammenarbeit miteinander vorbereitet sind und somit auch nur sehr wenige Eltern über Schulangelegenheiten ihrer Kinder (84,0 %), Bildungswege und Berufsaussichten (87,8 %) informiert sind. Deshalb gestehen auch drei Viertel aller SfL ein, daß eine Zusammenarbeit mit Eltern unter anderen Voraussetzungen als bisher praktiziert gestaltet werden müsse, zumal sie zu 88,8 % der Auffassung sind, daß Eltern ihre Mitbestimmungsrechte im Bereich der Schule nicht kennen.

Über eine mögliche Ausweitung der Beteiligungsrechte für beide Erziehungspartner, insbesondere der Elternmitbestimmungsrechte herrscht allerdings unter der Lehrerschaft große Uneinigkeit, obwohl der größere Teil der SfL dieser Forderung eher zustimmt.

Über die Hälfte der SfL sehen zudem eine Gefahr darin, daß Eltern, die im Mitbestimmungsrecht sachkundig wären, ihre Überlegenheit gegenüber anderen Eltern meist auch ausnutzten.

Bei allen Variablen erbrachte der Signifikanznachweis, daß die progressiveren Absichten stärker von jüngeren SfL bis zum Alter von 35 Jahren mit erst wenigen Dienstjahren in Lernbehindertenschulen vertreten werden, die zudem auch gute Erfahrungen mit vielen interessierten Eltern auf mehreren Elternabenden angaben und sich ebenso für häufigere Elternabende aussprachen als bisher üblich.

4.4. Hemmnisse von seiten der Eltern

Lehrer allgemein sind als "Kopfarbeiter" und Vertreter staatlicher Bildungseinrichtungen von den Eltern durch gesellschaftliche Barrieren getrennt; dadurch treten bei Eltern vielfältige Hemmnisse auf, die eine Zusammenarbeit mit den SfL erschweren können. Die folgenden Variablen sollen die Einstellungen der SfL messen, inwieweit die Vpn. diese auftretenden Hemmnisse der Eltern als Schranken einer Zusammenarbeit beurteilen.

4.4.1. Ängste vor der Lehrerpersönlichkeit

Warum so viele Eltern einen Respektabstand zur Schule halten und ihre kühle Distanz nur zögernd überwinden, ist schwer ergründbar. Fest steht, wie aus einer empirischen Untersuchung von BRÜHL/KNAKE hervorgeht, daß die Barrieren zwischen Eltern gerade aus der unteren sozialen Schicht und der Schule dadurch verstärkt werden, daß die Schule oft genug versucht, diese Elterngruppe zu Objekten des schulischen Erziehungsinteresses zu degradieren.[1] Zudem kommt NEISE in seiner experimentellen Untersuchung zu dem überraschenden Ergebnis, daß sich zwar angehende Volks- und angehende Sonderschullehrer in bezug auf das Ausmaß autoritärer Einstellungen in Erziehungssituationen nicht unterscheiden, daß sich aber bei den Studenten der Sonderpädagogik eine signifikant höhere Versteifung feststellen läßt als bei den angehenden Volksschullehrern.[2]

WALTHER [3] stellt fest:

> Die Schule ist Teil des bürokratischen Apparates, ist Behörde. Als solche stellt sie sich den Eltern auch dar und wird damit ein Teil der Problematik, die den gesamten bürokratischen Apparat durchzieht - die Problematik, ob der Beamte dem Bürger gegenüber Servicefunktion erfüllt, oder ob er als personifizierte Gewalt des Staates auftritt.

---

1) vgl. D. BRÜHL/HEIDI KNAKE (1976, 574)
2) vgl. K. NEISE (1970, 81)
3) H. WALTHER (1976, S. 59)

Damit klingt unterschwellig wohl speziell bei "schulfrommen und obrigkeitshörigen Eltern" gegenüber der Schule eine Art Autoritätsgläubigkeit durch.[4] Elternmitbestimmung führt aber erst dann zu einer längerfristigen Veränderung von Schule, wenn der SfL sich glaubhaft macht, sich von einer Rolle als Autoritätsperson bewußt distanziert und wenn die Eltern ihre Angst und ihr Respektverhalten vor dem Amtsträger Lehrer, dem Schulleiter und der Institution Sonderschule verlieren [5]:

Tab. 27:

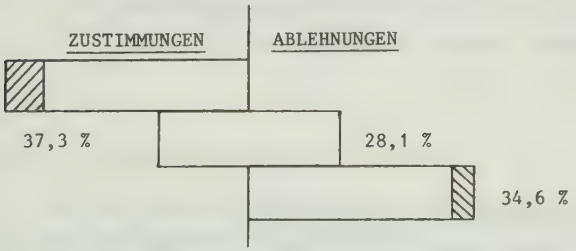
VAR 39 *Eltern haben Angst vor der Amts- und Fachautorität des Lehrers.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*44*	*220*	*199*	*221*	*23*
Prozentwerte	*6,2*	*31,1*	*28,1*	*31,3*	*3,3*

$\tilde{x}$ 2.974 s 1.0339

$\bar{x}$ 2.9420 $\hat{\sigma}_{\bar{x}}$ 0.0545

Abb. 27: Einstellungsverhalten zu VAR 39



Demnach sehen die SfL mit schwacher Mehrheit (37,3 %) in der Amts- und Fachautorität des Lehrers ein Hemmnis in der Zusammenarbeit mit Eltern; ebenso sind aber auch die Ablehnungsquoten (34,6 %) und "unentschieden" (28,1 %) prägnant.

4) vgl. ANNELIESE KNOOP (1974, 278-279)
5) vgl. H. FROHN (1972, 39); vgl. ebenso GERTRUD NEIDIGER/W. ANZINGER (1978, 73) und P. BONN/P. BELOW (1973, 54)

Hoch signifikante Unterschiede im Einstellungsverhalten zeigen vor allem Junglehrer bis zu fünf Sonderschuldienstjahren, die dieser These am stärksten zustimmen ($\bar{x}$ 2.6788), während Lehrer mit sechs und mehr Sonderschuldienstjahren diese schwach ablehnen (t-Wert 5.99/$p < 0.001$). In gleicher Weise bejahen diese Behauptung SfL bis zum Alter von 35 Jahren schwach, wohingegen SfL im Alter von 36 bis 50 Jahren (t-Wert 2.96/p 0.003) diese sehr schwach und SfL über 50 Jahre (t-Wert 3.52/$p < 0.001$) schwach ablehnen. Solche Pbn., die die bisherige Anzahl von Elternabenden als ausreichend betrachten, lehnen dieses Statement am stärksten von allen Gruppen ab ($\bar{x}$ 3.2079), und Pbn., die mehr Elternabende als bisher pro Schuljahr fordern, bekräftigen diese Variable (t-Wert 5.82/$p < 0.001$). Auch Lehrer ohne eigene Kinder sehen in der Amts- und Fachautorität des Lehrers größere Hemmnisse für eine Zusammenarbeit als jene, die bereits Schulkinder haben (t-Wert 3.43/p 0.001) und Erfahrungen mit den Kollegen ihrer Kinder machten. Von Vpn., die zwei Elternabende im Schuljahr durchführten, wird die Amts- und Fachautorität des Lehrers als Hindernis, mit Eltern ins Gespräch zu kommen, eher verneint, während SfL mit nur einer Elternabendveranstaltung diese Behauptung leicht unterstreichen (t-Wert 2.24/p 0.025). Schließlich treten hoch signifikante Meinungsverschiedenheiten zwischen männlichen und weiblichen SfL auf, wobei dieses Statement von den Sonderschullehrerinnen stärker betont wird (t-Wert 2.87/ p 0.004).

Viele Eltern verstehen die Fachsprache, die "Geheimsprache der Pädagogen" [6] nicht, die von Lehrern trotz gegenteiliger Bemühungen vielfach auch in Elternversammlungen gesprochen wird - auch dies mit schicht-spezifischem Effekt.[7] Aus diesem Grunde haben viele Eltern Scheu, sich an Diskussionen zu beteiligen: "Die Angst macht sie (die Eltern, Anm. d. Verf.) sprachlos und verhindert, daß sie ihre Interessen einbringen." [8]

---

6) S. TASSEIT (1978, 355)
7) vgl. E. G. MAHRENHOLZ (1976, 274)
8) H. FROHN (1975, o.S.)

Es ist aber für die Elternarbeit - um den Kommunikationsprozeß in Gang zu setzen - wichtig, "daß das Lernklima wirklich angstfrei ist, d. h. daß sie ungeschützt ihre Probleme, Sorgen, Ängste, Fragen besprechen können, ohne das Gefühl haben zu müssen, sofort als unwissend, nicht auf dem laufenden, usw. abqualifiziert zu werden" [9]. KLUGE rät daher den SfL, "auf die Initiativen und Eigenvorstellungen der Eltern einzugehen, sie als positiv zu bewerten und für die Schularbeit nutzbar zu machen" [10]. Dabei müssen die SfL wieder zu einer Sprache finden, die von jedermann verstanden wird [11]; ebenso müssen "die Eltern ... sich darüber verständigen, daß Fragenstellen nichts mit Dummheit zu tun hat und daß jeder in seiner Sprache seine Anliegen vorbringen kann" [12]:

Tab. 28:

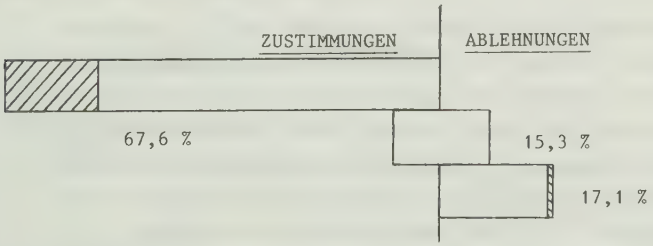
VAR 29 *Eltern, die nicht die Sprache der Lehrer sprechen, befürchten, sie könnten sich nicht richtig ausdrücken oder ihre Probleme seien nicht gefragt.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*99*	*379*	*108*	*113*	*8*
Prozentwerte	*14,0*	*53,6*	*15,3*	*16,0*	*1,1*

$\tilde{x}$ 2.175 s 0.9829

$\bar{x}$ 2.3663 $\hat{\sigma}_{\bar{x}}$ 0.052

Abb. 28: Einstellungsverhalten zu VAR 29



9) JUTTA KAMAROWSKY-EICHHOLZ/H. SEEHAUSEN (o. J., S. 13)
10) K.-J. KLUGE (1978, 53)
11) vgl. M. KOCH (1978, 193)
12) H. FROHN (1975, o. S.)

Das Ergebnis weist aus, daß über zwei Drittel aller SfL (67,6 %) dieser Variablen zustimmt und Eltern, die nicht die Sprache der Lehrer sprechen, gehemmt bzw. verunsichert sind, ihre Probleme anzusprechen.

Laut Signifikanznachweis wird dieses Problem stärker von SfL gesehen, die ein bis fünf Jahr(e) im Sonderschuldienst tätig sind ($\bar{x}$ 2.1424) als von Pbn., die sechs und mehr Jahre beschäftigt sind (t-Wert 5.33/p < 0.001). SfL, die über 50 Jahre alt sind ($\bar{x}$ 2.6939), stimmen dieser Variablen gegenüber den jüngeren unter 36 Jahren am geringsten zu (t-Wert 4.77/p < 0.001), während mit fallendem Alter die 36- bis 50-jährigen diese Behauptung eher bejahen (t-Wert 3.76/p < 0.001). Positiv wird diese Variable auch eingeschätzt von SfL, die mehr Elternabende im Schuljahr als bisher fordern vs. jenen, die den Status quo vorziehen (t-Wert 3.40/p 0.001) und von Vpn., die zwei vs. einem Elternabend(e) im Schuljahr durchführten (t-Wert 2.48/p 0.013).

Wahrscheinlich fallen in den Großstädten die oben beschriebenen Sprachbarrieren nicht so ins Gewicht wie in Landgemeinden, denn SfL in Großstädten schätzen dieses Hindernis schwach signifikant geringer ein als ihre Kollegen auf dem Land (t-Wert 1.98/p 0.048). Ebenso stimmen Sonderschullehrer gegenüber ihren weiblichen Kollegen diesem Statement schwach signifikant minder zu (t-Wert 2.07/p 0.039).

Wie aus der vorhergehenden Variablen deutlich wurde, kann die Lehrersprache Eltern entmutigen, sich an Diskussionen zu beteiligen. Aber nicht nur die Verwendung eines unterschiedlichen Sprachkodes zwischen Eltern und Lehrern kann eine Zusammenarbeit erschweren, sondern auch die "Folge des Mißbrauchs von Sprache zwecks (bewußter oder unbewußter) Ausübung von Herrschaft über den Gesprächspartner" [13]. "Nicht wenige Lehrer schaffen es sogar, durch ihr Amtsgehabe und die Verabsolutierung der Wichtig-

13) W. R. WILMS (1976, S. 103); vgl. ebenso G. BRELOER (1977, 79)

keit des Schulbetriebes ... ihre (scheinbare) Unnahbarkeit zu demonstrieren und bei zahlreichen Eltern Minderwertigkeits- und Abhängigkeitsgefühle hervorzurufen." [14] Dabei schlagen den Eltern natürlich Fremdheit und Ablehnung entgegen: "Fremd sind ihnen Sprache und Gestik der Lehrer, Normen und Anforderungen der Schule." [15]

Dies alles hat zur Folge, daß die große Gruppe der Eltern durch die entfremdende Gesamtsituation "sprachlos" ist und sich kaum am Gespräch beteiligt: "Sie sprechen eine andere Sprache, orientieren sich an anderen Erfahrungen und handeln anders, als es erwartet wird." [16] Natürlich darf bei all dem nicht übersehen werden, daß sich auch ein engagierter SfL durch sprachliche und motivationale Barrieren erheblichen Frustationen ausgesetzt sieht [17]:

Tab. 29:

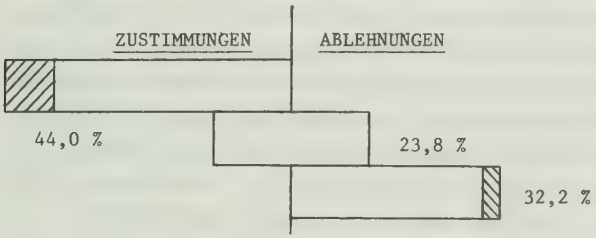
VAR 66 *Sprache und Umgangsformen, soziale Abstandshaltung und Beamtenmentalität auf seiten der Lehrer schaffen bei Eltern Minderwertigkeits- und Abhängigkeitsgefühle.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*53*	*258*	*168*	*208*	*20*
Prozentwerte	*7,5*	*36,5*	*23,8*	*29,4*	*2,8*

$\tilde{x}$ 2.772 s 1.0464

$\bar{x}$ 2.8359 $\sigma_{\bar{x}}$ 0.056

Abb. 29: Einstellungsverhalten zu VAR 66



14) H. FROHN (1976, S. 95); vgl. ebenso ders. (o. J., o. S.)
15) F. RODEWALD (1974, 9)
16) ebd., 10; vgl. ebenso ebd., 17 und H. FROHN (1974, 19)
17) vgl. W. R. WILMS (1976, S. 101)

Auch diese Variable, die sowohl Sprache und Umgangsformen als auch soziale Abstandshaltung und Beamtenmentalität der SfL als Hemmnisse einer Zusammenarbeit mit Eltern einschließt, erfaßt eine augenfällige Einstellungsdimension: SfL sind sich zum überwiegenden Teil (44,0 %) darin einig, daß diese Lehrer-Persönlichkeitstypen bei Eltern Minderwertigkeits- und Abhängigkeitsgefühle hervorrufen.

Dabei reagieren die konfessionslosen ($\bar{x}$ 2.5957) gegenüber den evangelischen SfL schwach signifikant am positivsten in ihrem Einstellungsverhalten auf diese VAR 66 (t-Wert 2.21/p 0.028), während Vpn., die keine Veränderung in der Anzahl der bisherigen Elternabende wünschen ($\bar{x}$ 3.1147) vs. jenen, die mehr Elternabende im Schuljahr fordern, hoch signifikant negativ eingestellt sind (t-Wert 6.19/p < 0.001). Zu hoch signifikanten Einstellungsunterschieden führen auch Dienst- und Lebensalter: So bejahen SfL, die bis zu fünf Jahren im Sonderschuldienst tätig sind, diese Variable schwach, während jene SfL, die mehr als fünf Jahre in Sonderschulen sind, diese eher verneinen (t-Wert 5.21/p < 0.001); in gleicher Weise schließen sich Pbn. im Alter bis 35 Jahre diesem Statement stärker an, während die 51-jährigen und älteren diese Behauptung sehr schwach unterstützen (t-Wert 2.67/p 0.008) und die 36- bis 50-jährigen SfL diese eben verwerfen (t-Wert 3.93/p < 0.001).

Manche Eltern zögern, sich als Elternvertreter unmittelbar oder auch nur mittelbar einzusetzen, weil sie befürchten - manchmal nicht zu Unrecht -, ihrem Kind damit zu schaden. Nach dem Motto: Wenn sich der Lehrer über mich ärgert, gibt er meinem Kind eine schlechte Note. Diese Einstellung ist falsch und meist auch unbegründet, wie die Erfahrung zeigt. Bislang ist kein Verwaltungsstreit bekanntgeworden, in dem Eltern bzw. Elternvertreter behauptet hätten, ihr Kind sei auf Grund ihrer Aktivitäten falsch benotet worden. [18] Trotzdem ist "die Furcht der Eltern,

18) vgl. ANNELIESE KNOOP (1974, 278-279)

Kritik an den Entscheidungen des Lehrers könnte Rückwirkungen auf die Zensuren haben, ... real vorhanden, wird aber von den Lehrern oft nicht gesehen und daher auch in Elternversammlungen nicht thematisiert" [19]:

Tab. 30:

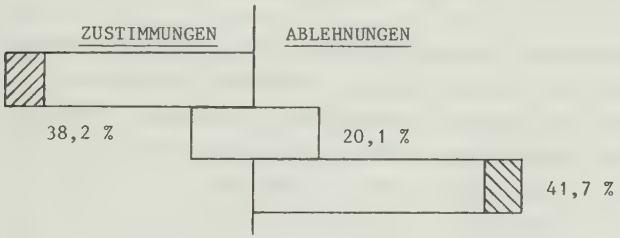
VAR 18 *Eltern haben davor Angst, daß engagiertes Auftreten in der Schule sich negativ auf das eigene Kind auswirken könnte.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	44	226	142	251	44
Prozentwerte	6,2	32,0	20,1	35,5	6,2

$\tilde{x}$ 3.101 s 1.0960

$\bar{x}$ 3.0354 $s_{\bar{x}}$ 0.0585

Abb. 30: Einstellungsverhalten zu VAR 18



Daß heißt: Mit schwacher (3,5 %-iger) Mehrheit übersehen die Befragten die Angst der Eltern, daß deren engagiertes Auftreten sich negativ auf das Kind auswirken könnte. Dabei wird diese Variable hoch signifikant von SfL, die sich für mehr Elternabende aussprechen, eher bestätigt, während sie von jenen, die die derzeitige Anzahl der Elternabende im Schuljahr für genügend halten, stärker verworfen wird (t-Wert 3.51/$p < 0.001$). Ebenso bejahen Junglehrer diese Behauptung, wohingegen SfL mit mehr als fünf Sonderschuldienstjahren diese These verneinen (t-Wert 2.34/ p 0.019).

19) E. G. MAHRENHOLZ (1976, 274); vgl. ebenso H. FROHN (1974, 19)

4.4.2. Kommunikative Unsicherheiten

Der Kompetenzvorsprung der Lehrer in schulischen Belangen, aber auch deren Sprachgewandtheit können dazu führen, daß die Kritik der Eltern von den Lehrern als unzutreffend abgewiesen wird, zumal es jenen am notwendigen Sachwissen in der Mitbestimmungsdiskussion oft mangelt.[20] Eltern werden daher in ihrem Engagement schnell entmutigt [21] und befürchten, "daß ihre Meinungsäußerungen im Sprachstil oder durch den vermeintlich unqualifizierten Inhalt von den anwesenden Mittelschichteltern oder Lehrern belächelt werden könnte" [22]. Den Artikulationsmöglichkeiten der Eltern von Lernbehinderten steht somit keine wirksame Gegenmacht, sondern eine "Kultur des Schweigens" [23] gegenüber. So wird den Lebensbedingungen und Bedürfnissen der Angehörigen der "Kultur des Schweigens" wenig Rechnung getragen, so daß "die Vorstellung erweckt (wird), öffentliche Meinung, verstanden als gemeinsamer Wille und Konsensus aller, liege vor" [24].

Wenn auf Grund dieser Erkenntnisse Veränderungen in der Zusammenarbeit mit Eltern bewirkt werden sollen, so müßte "vor allem ... versucht werden, auch diejenigen zu gewinnen, die durch ihre eigene Vorbildung der Schule fernstehen, vielleicht in der irrigen Meinung, sie hätten dort nichts zu sagen" [25].

Tab. 31:

VAR 54 *Eltern ohne hinreichende Sach- und Rechtskenntnisse über ihr Mitbestimmungsrecht haben eine schwache Stellung gegenüber den Lehrern.*

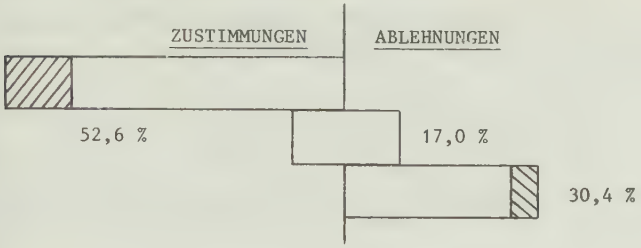
HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*70*	*302*	*120*	*186*	*29*
Prozentwerte	*9,9*	*42,7*	*17,0*	*26,3*	*4,1*

$\tilde{x}$ 2.445 s 1.1066

$\bar{x}$ 2.7199 $s_{\bar{x}}$ 0.059

20) vgl. ANNELIESE KNOOP (1974, 280)
21) vgl. H. BENGL (1974, S. 23)
22) H. FROHN (1974, 19)
23) vgl. F. RODEWALD (1974, 10)
24) ebd., 10
25) BRIGITTE BEER (1972, o. S.)

Abb. 31: Einstellungsverhalten zu VAR 54



In der Behauptung, Eltern haben ohne hinreichende Kenntnisse im Mitbestimmungsrecht gegenüber den Lehrern eine schwache Stellung, gehen die SfL mehrheitlich (52,6 %) einig.

In erster Linie sind es die konfessionslosen Lehrer, die gegenüber den evangelischen dieser Variablen am ehesten zustimmen (t-Wert 2.08/p 0.038). Sehr schwach hingegen stimmen vor allem SfL zu, die im Gegensatz zu anderen Kollegen die gegenwärtige Anzahl der Elternabende pro Schuljahr beibehalten möchten (t-Wert 3.32/p 0.001). Ebenso bejahen Junglehrer gegenüber sechs und mehr Jahre im Sonderschuldienst tätigen Vpn. dieses Statement hoch signifikant stärker (t-Wert 3.00/p 0.003), in gleicher Weise, wie es Pbn. tun, die bis höchstens 35 Jahre alt sind vs. 36- bis 50-jährigen (t-Wert 1.96/p 0.050). Hingegen wehren sich Lehrer in Kleinstädten gegenüber Mittelstädtern (t-Wert 2.07/ p 0.039) und gegenüber SfL in Landgemeinden (t-Wert 2.14/p 0.033) eher gegen diese Variable 54.

Scheu und mangelnde Aufrichtigkeit der Eltern, die manche Schwierigkeiten im vermeintlichen Interesse des eigenen Kindes verschweigen oder verharmlosen, können Mißverständnisse zwischen beiden Erziehungspartnern verschulden, die keine individuelle, sondern eher eine kollektive Problematik darstellen [26]:

26) vgl. H. SEEHAUSEN (1975, S. 12); vgl. ebenso H. BENGL (1974, S. 24)

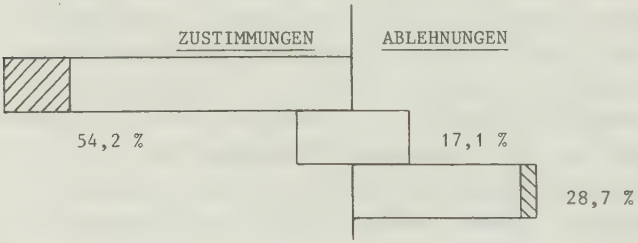
Tab. 32:

VAR 12 *Eltern scheuen sich, die Schwierigkeiten der eigenen Kinder, die diese belasten könnten, offen anzusprechen.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*69*	*314*	*121*	*185*	*18*
Prozentwerte	*9,8*	*44,4*	*17,1*	*26,2*	*2,5*

$\tilde{x}$	2.403	s	1.0562
$\bar{x}$	2.6733	$\sigma_{\bar{x}}$	0.056

Abb. 32: Einstellungsverhalten zu VAR 12



Während 28,7 % diese These nicht akzeptieren, zeigt sich, daß über die Hälfte aller Probanden (54,2 %) darin einig sind, daß Eltern im Interesse des Kindes Schwierigkeiten nicht offen mit den Lehrern besprechen.

Akzeptiert wird diese These stärker von Pbn., die mehr Elternabende als bisher fordern vs. jenen, die es bei der gegenwärtigen Anzahl der Elternabende pro Schuljahr belassen wollen (t-Wert 2.47/p 0.014). Führten die SfL hingegen drei und mehr Elternabende im Schuljahr durch, so distanzieren sie sich eher von dieser Behauptung als ihre Kollegen, die nur einen Elternabend veranstalteten (t-Wert 2.29/p 0.022). Auch jüngere SfL im Alter bis 35 Jahre stimmen dieser Variable stärker zu als 36- bis 50-jährige Lehrer (t-Wert 2.10/p 0.036). Schließlich sind es die katholischen, die der o. a. These näher stehen als ihre evangelischen Kollegen (t-Wert 2.26/p 0.024).

Ebenso wie die Scheu, Schwierigkeiten im Interesse der eigenen Kinder zu verschweigen, ist auf Grund der Sprachbarriere eine "explizite Matakommunikation" [27] bei den Eltern lernbehinderter Kinder völlig unüblich - man schämt sich ihrer [28]:

Tab. 33:

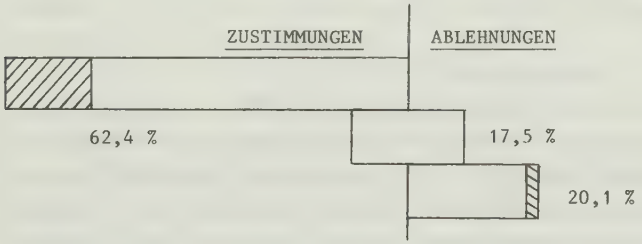
VAR 37 *Bei Elternabenden in der Schule scheuen sich Eltern, vor anderen ihre Meinung zu sagen.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*95*	*346*	*124*	*133*	*9*
Prozentwerte	*13,4*	*49,0*	*17,5*	*18,8*	*1,3*

$\tilde{x}$ 2.251 s 1.0150

$\bar{x}$ 2.4554 $\hat{\sigma}_{\bar{x}}$ 0.054

Abb. 33: Einstellungsverhalten zu VAR 37



Der weitaus größte Teil der Befragten stimmt dieser Variablen zu, was zur Folge haben müßte, daß zukünftig solche Kontaktformen zu suchen wären, die auch das Interesse der Eltern fänden und ihre Redeangst vor anderen Eltern mindern.

SfL, die zwei (t-Wert 2.97/p 0.003) oder drei und mehr Elternabende (t-Wert 2.83/p 0.005) durchgeführt haben, bejahen diese Variable schwächer als solche, die nur zu einem Elternabend im Schuljahr eingeladen haben. Ebenso stimmen dieser Behauptung hoch signifikant jene Pbn. schwächer zu, die sechs und mehr

27) ANITA MANDEL et al. (1972, S. 62)

28) vgl. JUTTA KAMAROWSKY-EICHHOLZ/H. SEEHAUSEN (o. J., S. 12); vgl. ebenso R. PETTINGER (1971, 45)

Sonderschuldienstjahre nachweisen als solche, die erst wenige Jahre in Lernbehindertenschulen unterrichten (t-Wert 3.05/ p 0.002). Schließlich unterstützen SfL, die mehr Elternabende pro Schuljahr als bisher wünschen, diese Behauptung hoch signifikant stärker als ihre Kollegen, die mit der gegenwärtigen Anzahl der durchgeführten Elternabende zufrieden sind (t-Wert 4.15/p < 0.001).

4.4.3. Zusammenfassung

Die Hypothese 4 lautete: Eltern von Lernbehinderten sehen Sprache und Gehabe der SfL und Normen und Anforderungen der Schule als Hemmnisse einer fruchtbaren Zusammenarbeit mit SfL an.

Die Hypothese trifft zu, wobei Variable 18 nur eingeschränkt Geltung erlangt, da engagiertes Auftreten der Eltern in der Schule sich nicht unbedingt negativ auf das eigene Kind auszuwirken hat.

Ansonsten wird die liebedienerische Ehrerbietung der Eltern gegenüber dem Amtsträger Lehrer, dem Schulleiter und der Institution Schule von den SfL erkannt und als Hemmnis einer Zusammenarbeit miteinander eingestuft. Das Ergebnis entspricht damit auch den Erwartungen, die auf Grund der Literaturanalyse angestellt wurden. Gegenüber den theoretischen Aussagen, die hauptsächlich aus Literaturbeiträgen abgeleitet wurden, stellen die empirisch gewonnenen Daten allerdings einen wesentlichen Gewinn an Zielvorstellungen der SfL in der Zusammenarbeit mit Eltern dar, die zu einer Revision der Theorie oder zu Änderungen von Einstellungen führen müßten.

Der Signifikanznachweis ermöglicht zudem die Annahme, daß es vor allem engagierten Junglehrern bis 35 Jahre, die erst max. fünf Dienstjahre in Sonderschulen unterrichten und sich auch für häufiger stattzufindende Elternabende im Schuljahr als bisher aussprechen, eher möglich sein dürfte als anderen Lehrergruppen, die Hemmnisse der Eltern abzubauen.

4.5. Hemmnisse von seiten der Lehrer

Wenn allgemein davon ausgegangen wird, daß der SfL bemüht ist, Mißstände und Widersprüche in der Zusammenarbeit mit Eltern abzubauen, dann ist ein entsprechendes Handeln erst dann erfolgversprechend, wenn er die Möglichkeiten und Grenzen der Zusammenarbeit genau überdenkt. Ohne solche Überlegungen auch über seine eigene Lage muß eine dauerhafte Zusammenarbeit mit Eltern in der Schule im Ansatz stecken bleiben.

4.5.1. Ängste vor nachteiligen Elternreaktionen

Die Lehrer müssen erkennen, daß Kontakte mit Eltern nicht Kritik, Überwachung und Behinderung bedeuten, sondern die Entwicklung der Kinder einfach fruchtbarer machen. Dabei scheint es vielleicht mit zu den schwierigsten Aufgaben eines Zusammenwirkens zu gehören, eine Form zu finden, auf die gegenseitigen Probleme einzugehen, weil hier offensichtlich große Unsicherheit besteht, den "richtigen Ton" zu finden.[1]

"Viele Lehrer ... wehren Kritik seitens der Eltern gereizt und verunsichert ab, was aus ihrer Situation im Spannungsfeld z. T. widersprüchlicher Rollenerwartungen leicht erklärbar ist." [2] Ebenso entdeckte auch CLYNE in seinen Gesprächen mit Lehrern, "daß sie auf alle auch noch so unverfänglichen Wendungen empfindlich reagierten ...; die Lehrer gingen sofort in die Defensive" [3]. Wenn aber die Lehrer (einschließlich der Eltern) sich nicht von vornherein als unfehlbar und irrtumsfrei geben, können Selbstkritik und Duldung von Kritik eine Überlegenheit und damit ein Autoritätszeichen sein, die eine fruchtbare Aussprache leichter ermöglichen [4]:

---

1) vgl. JUTTA KAMAROWSKY-EICHHOLZ/H. SEEHAUSEN (o. J., S. 13)
2) H. FROHN (1974, 20)
3) M. B. CLYNE (1973, 144); vgl. ebenso JUTTA KAMAROWSKY-EICHHOLZ/H. SEEHAUSEN (o. J., S. 15) und H. BENGL (1974, S. 24)
4) vgl. A. NEUHÄUSLER (1973, 29)

Tab. 34:

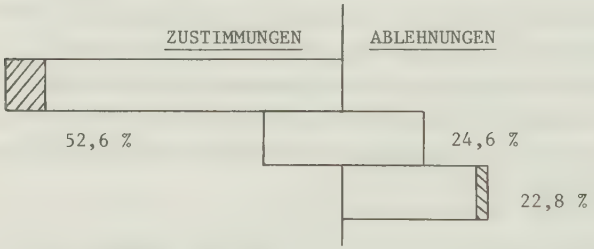
VAR 56 *Oft reagieren Lehrer gereizt, wenn sie sich von Eltern verbessert fühlen.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*43*	*329*	*174*	*150*	*11*
Prozentwerte	*6,1*	*46,5*	*24,6*	*21,2*	*1,6*

$\tilde{x}$ 2.452 s 0.9650

$\bar{x}$ 2.6563 $\hat{\sigma}_{\bar{x}}$ 0.0515

Abb. 34: Einstellungsverhalten zu VAR 56



Über die Hälfte der SfL (52,6 %) geben an, daß sie ihren Unwillen erkennen lassen, wenn sie sich von Eltern verbessert fühlen. Damit ist eine Situation gekennzeichnet, die eine Kommunikation beider Erziehungspartner wesentlich erschwert.

Derartige unduldsame Reaktionen treten vorwiegend bei jüngeren SfL im Alter bis 35 Jahre auf, während Lehrer im Alter zwischen 36 bis 50 Jahre (t-Wert 2.14/p 0.033) und 51-jährige und ältere SfL (t-Wert 2.19/p 0.029) dieser Behauptung weniger zustimmen. Auch Junglehrer lassen sich eher zu gereizten Reaktionen provozieren als solche, die bereits über fünf Jahre im Sonderschuldienst berufstätig sind (t-Wert 2.15/p 0.032). Da sich überwiegend junge SfL für häufigere Elternabende im Schuljahr ausgesprochen haben, weist der Signifikanznachweis nach, daß auch diese Gruppe sich zustimmender zu dieser Variable verhält, während Pbn., die die gegenwärtige Anzahl der Elternabende für aus-

reichend ansieht, sich hoch signifikant schwächer für diese These aussprechen (t-Wert 2.59/p 0.010).

Anhand der statistischen Prüfwerte läßt sich feststellen, daß vor allem ältere SfL, die zudem noch viele Jahre im Sonderschuldienst tätig sind, in ihrer Persönlichkeit ausgeglichener oder auch gleichgültiger, gelassener sind als Junglehrer.

(Nicht nur) Lehrer sind verständlicherweise empfindlich berührt, wenn sie Kritik oder gar Gerüchte auf dem Umwege über dritte erfahren. Mancher Lehrer sieht in einer Beschwerde sogar einen Angriff auf seine Stellung, sein Recht oder seine pädagogische Freiheit. Bisweilen fühlt er sich regelrecht bedroht und vermeidet engere Kontakte zu selbstbewußten Eltern [5]:

Tab. 35:

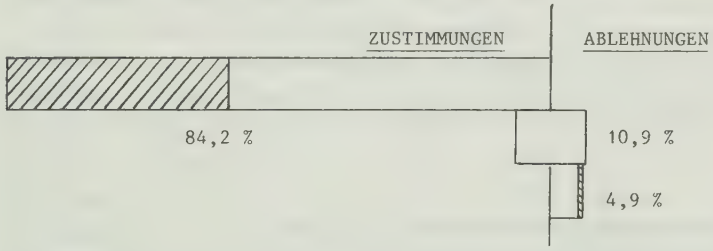
VAR 14 *Lehrer reagieren empfindlich, wenn Eltern über sie Gerüchte verbreiten oder sich an höherer Stelle beschweren.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*244*	*351*	*77*	*29*	*6*
Prozentwerte	*34,5*	*49,7*	*10,9*	*4,1*	*0,8*

$\tilde{x}$ *1.815* s *0.8188*

$\bar{x}$ *1.8713* $s_{\bar{x}}$ *0.0435*

Abb. 35: Einstellungsverhalten zu VAR 14



5) vgl. H. FROHN (1976, S. 101); vgl. ebenso H. BENGL (1974, S. 57)

Das Ergebnis besagt, daß diese Variable von den SfL überwältigend positiv (84,2 %) beurteilt wird, und nur verschwindend wenige Prozente (4,9 %) der Sonderschullehrerschaft sind der Auffassung, sie reagierten ausgeglichen, auch wenn sie von Eltern an höherer Stelle "angeschwärzt" würden.

Sehr stark wird diese Variable von SfL unterstrichen, die im Gegensatz zu Kollegen in Mittelstädten an einer Lernbehindertenschule in einer Kleinstadt unterrichten (t-Wert 2.43/p 0.016). Ebenso stimmen dieser These Pbn. im Alter bis 35 Jahre stärker zu als ältere Lehrer über 50 Jahre (t-Wert 2.38/p 0.018).

Lehrer fürchten sich bisweilen davor, Eltern könnten unberechtigt in ihre pädagogischen Aufgaben eingreifen und ihre Unterrichts- und Erziehungsarbeit stören. Der Bundeselternratsvorsitzende GRAF A. VON WALDBURG-ZEIL spricht u. a. von der Angst der Lehrer vor einer "elternbeirätlichen Schulaufsicht" [6].

Daher lieben nicht alle Lehrer "mitarbeitende" Eltern, da sie sich in eine "Prüfsituation" versetzt fühlen [7] und zudem die Möglichkeit besteht, hier und da durch scharfe Attacken der Eltern in die Rolle des Delinquenten gedrängt zu werden [8]: "Aktive Eltern, die nicht - zufällig - mit den geäußerten Vorstellungen und den Methoden und Unterrichtsinhalten des Lehrers im Einklang stehen, sind deshalb den meisten Lehrern ein Dorn im Auge." [9] So werden erstens "pädagogische Probleme ... schon deshalb nicht oder nur oberflächlich diskutiert, weil gründliche Gespräche über Schulschwierigkeiten Kritik auch an der eigenen Praxis hieße" [10], und es zweitens offensichtlich nicht zum Bild eines guten Lehrers paßt, wenn er mit den Eltern Schwierigkeiten hat [11]:

---

6) GRAF A. VON WALDBURG-ZEIL (1977b, 15)
7) vgl. G. NIBBE (1978, 349)
8) vgl. ANNELIESE KNOOP (1974, 278)
9) H. FROHN (1976, S. 99); vgl. ebenso H. BENGL (1974, S. 24)
10) MANUELA DU BOIS-REYMOND/B. SÖLL (1973, S. 164)
11) MONIKA SCHMIDT (1974b, 26)

Tab. 36:

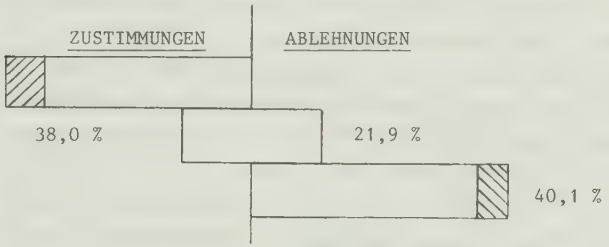
VAR 28 *Lehrer haben Angst vor manchen Eltern, deren Interesse man als Bedrohung empfindet oder die mit Forderungen und Vorstellungen auftreten, denen man als Pädagoge nicht zustimmen kann.*

HÄUFIGKEITEN	STIMME STARK ZU	STIMME ZU	UNENT-SCHIE-DEN	LEHNE AB	LEHNE STARK AB
absolute Werte	41	228	155	245	38
Prozentwerte	5,8	32,2	21,9	34,7	5,4

$\tilde{x}$ 3.077 s 1.0861

$\bar{x}$ 3.0156 $s_{\bar{x}}$ 0.0575

Abb. 36: Einstellungsverhalten zu VAR 28



Über die oben gemachte inhaltliche Aussage, daß SfL mitunter eine Einmischung der Eltern in ihre pädagogischen Belange befürchten, besteht unter der Lehrerschaft kein Konsens. Mit nur 2,1 % Übergewicht wird diese Behauptung negiert, während 38,0 % der SfL ihr zustimmt.

Aufgrund des Signifikanznachweises konnte ermittelt werden, daß SfL, bei denen sich viele Eltern auf Elternabenden einfanden, diesem Statement hoch signifikant eher zustimmen als solche, die nur (sehr) wenige Eltern zählten (t-Wert 4.34/p < 0.001). In gleicher Weise bejahen Vpn. bis zum Alter von 35 Jahren diese Behauptung schwach, während 51-jährige und ältere sie gering ablehnen (t-Wert 2.89/p 0.004). Auch Junglehrer, die erst ein bis fünf Jahr(e) im Sonderschuldienst arbeiten, stimmen der

Variablen 28 mehrheitlich zu, indessen sie von länger beamteten SfL in der Majorität leicht verworfen wird (t-Wert 2.79/p 0.005).

Die Angst der SfL vor Kritik, daß ihre eigenen Berufsschwächen und mangelnden Qualifikationen auf einzelnen Gebieten aufgedeckt werden könnten, ist sicherlich nicht unberechtigt [12]:

> So spricht man nicht von ungefähr, daß viele Sonderschullehrer auf Elternabenden bzw. an Elternsprechtagen regelrechtes Lampenfieber zeigten.

Aus diesem Grunde versuchen daher Lehrer, wenn sie sich mit Eltern treffen, ihr Gespräch entweder auf schulorganisatorische Fragen oder auf einseitige Informationen zu beschränken, wodurch eine sinnvolle Kommunikation zwischen Eltern und Lehrern bereits im Keim erstickt wird.[13] Dabei wäre es für beide Seiten wesentlich fruchtbarer, wenn Lehrer ihre Ängste und Berufsschwächen mit in die Diskussion einbrächten und mit den Eltern nach Lösungsmöglichkeiten suchten und Alternativen zur herkömmlichen Unterrichtspraxis entwickelten [14]:

Tab. 37:

VAR 21 *Lehrer haben Angst, ihre eigenen Schwächen - z. B. Disziplinschwierigkeiten mit der Klasse - zugeben zu müssen, ohne zugleich die Ursachen verständlich machen zu können.*

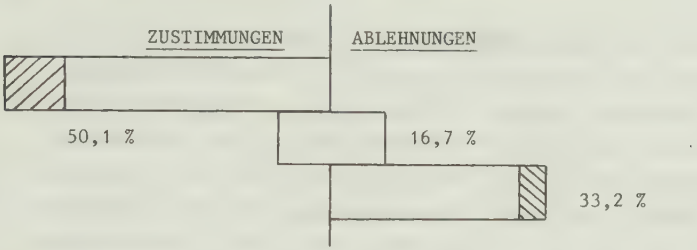
HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*64*	*290*	*118*	*203*	*32*
Prozentwerte	*9,1*	*41,0*	*16,7*	*28,7*	*4,5*

$\tilde{x}$ 2.513 s 1.1182

$\bar{x}$ 2.7864 $\sigma_{\bar{x}}$ 0.0595

12) K.-J. KLUGE (1978, 49)
13) vgl. G. BOECKEN (1976b, 376)
14) vgl. JUTTA KAMAROWSKY-EICHHOLZ/H. SEEHAUSEN (o. J., S. 20); vgl. ebenso H. FROHN (o. J., o. S.)

Abb. 37: Einstellungsverhalten zu VAR 21



Bei dieser Variablen 21 teilen sich die SfL deutlich in Befürworter (50,1 %) und Ablehner (33,2 %). Damit kommt in der Zustimmung klar zum Ausdruck, daß z. B. schulische Disziplinierungsversuche an Schülern oder andere Berufsschwächen der SfL Ursachen von Barrieren in der Zusammenarbeit mit Eltern darstellen können.

Es sind gerade die Junglehrer mit wenigen Jahren Schulerfahrung, die eher als ihre Kollegen mit sechs und mehr Sonderschuldienstjahren dieser Variable hoch signifikant zustimmen (t-Wert 4.02/ $p < 0.001$). Ebenso war zu erwarten, daß auch vom Alter her Signifikanzen auftreten: SfL bis zum Alter von 35 Jahren stimmen dieser Behauptung gezielter zu als SfL über 50 Jahre, die diese geringfügig in der Mehrheit ablehnen (t-Wert 2.94/p 0.003). Auch jene Lehrergruppe, die mehr Elternabende als bisher wünscht, bejaht dieses Statement hoch signifikant stärker als die andere Gruppe, die keine Veränderung der Elternabendanzahl pro Schuljahr fordert (t-Wert 3.48/p 0.001).

4.5.2. Andere lehrer-spezifische Hemmnisse

Will der SfL sich ein vollständiges Bild von seinen Schülern machen, so genügt es keineswegs, sie nur in ihrem schulischen Verhalten zu erfassen, sondern er muß auch das außerschulische Leben der Kinder - das Lehrern allgemein so gut wie unbekannt (zumindest unzugänglich) ist - mit beachten. Denn oft liegt der Mißerfolg in Erziehungs- und Bildungsmaßnahmen daran, daß sich der SfL bei der Festlegung seiner Maßnahmen noch zu ausschließlich und einseitig am schulischen Verhalten ausrichtet und häufig vergißt, daß Leistungsbereitschaft und -fähigkeit eines Schülers vielfach in stärkerem Maße als die Schule auch von anderen Lebensbeziehungen und Gegebenheiten seiner bisherigen Entwicklung mitbestimmt werden.[15] Genauso aber, wie sich der Lehrer durch gründliche Lehrer-Elternkontakte über die ihm "fremde" Welt des Kindes und sein dortiges Verhalten besser informieren muß, sollen auch die Eltern bemüht sein, Eingang in die schulische Wirklichkeit zu bekommen:

Tab. 38:

VAR 58 *Lehrer wissen nicht oder nur im Ausnahmefall, unter welchen Lebensbedingungen Schüler den größten Teil ihres Alltags verbringen.*

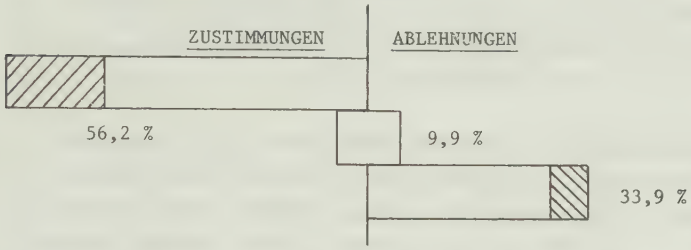
HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*103*	*294*	*70*	*200*	*40*
Prozentwerte	*14,6*	*41,6*	*9,9*	*28,3*	*5,6*

$\tilde{x}$ 2.356 s 1.2227

$\bar{x}$ 2.6888 $\hat{\sigma}_{\bar{x}}$ 0.0655

15) vgl. ANNEDORE SCHULTZE et al. (o. J., S. 1); vgl. ebenso G. NIBBE (1978, 350), MANUELA DU BOIS-REYMOND (1977, S. 220-244), K.-J. KLUGE (1978, 49), F. RODEWALD (1974, 17) und H. WALTHER (1976, S. 61)

Abb. 38: Einstellungsverhalten zu VAR 58



Variable 58 hat bestätigt, daß den SfL die Probleme, Interessen, Bedürfnisse und anderen Lebensbedingungen ihrer Schüler weitgehend fremd und unbekannt sind (56,2 %); nur 5,6 % aller SfL geben an, viel über die einzelnen Elternhäuser zu wissen.

Hoch signifikant unbekannt ist SfL die Welt der Kinder vor allem in Landgemeinden vs. in Großstädten (t-Wert 3.02/p 0.003) und solchen Lehrern, die erst wenige Jahre im Schuldienst tätig sind gegenüber jenen, die sechs und mehr Jahre als SfL wirken (t-Wert 3.96/p < 0.001). In gleicher Weise geben Vpn. an, die drei und mehr Elternabende im Schuljahr durchführten, die Elternhäuser ihrer Kinder besser zu kennen als solche, die nur einen Elternabend im Jahr gewöhnt sind abzuhalten (t-Wert 2.52/p 0.012).

Natürlich ist die Schule dem Elternhaus in vielen Erziehungsfragen voraus, gerade weil sich SfL auf Grund ihrer pädagogischen, erweiterten Ausbildung einen Überblick und Einblick in Erziehungs- und Lernschwierigkeiten erworben haben. Dadurch sind Lehrer (und Schulbehörden) [16] aber auch oft genug geneigt, die Eltern lediglich als Laien in Erziehungsfragen einzuschätzen [17] und auf ihrem "pädagogischen Monopolanspruch" [18] zu beharren, wie auch BAIER [19] feststellt:

16) vgl. H. FROHN (1974, 19)
17) vgl. JUTTA KAMAROWSKY-EICHHOLZ/H. SEEHAUSEN (o. J., S. 12); vgl. ebenso H. FROHN (1976, S. 100) und G. BOECKEN (1976a, 19)
18) H. FROHN (1974, 20)
19) H. BAIER (1977, 92); vgl. ebenso G. SENNLAUB (1976, 394), A. REGENBRECHT (1978, 263), H. BENGL (1974, S. 13) und W. BÄRSCH (1973, S. 240)

> Jede Schule hat eine unerfreuliche Neigung, die Eltern als pädagogische Laien in eine Unterlegenheit gegenüber dem berufsmäßigen Erzieher zu drängen. Nur letzterer, so wird vorgetäuscht, weiß alles im Erziehungsgeschäft und er weiß es auch richtig anzuwenden.

Die Lernbehindertenschule wird aber immer dann als "parapädagogisch" [20] zu nennen sein, wenn Pädagogik mehr und anderes bedeutet als verwaltendes Verfügen über Schüler, denn "wenn Eltern so unfähig und Lehrer so fähig wären, müßte daraus geradezu die strikte Forderung abgeleitet werden, Eltern in die Schule zu holen, damit sie dort sehen, wie es gemacht wird!" [21]:

Tab. 39:

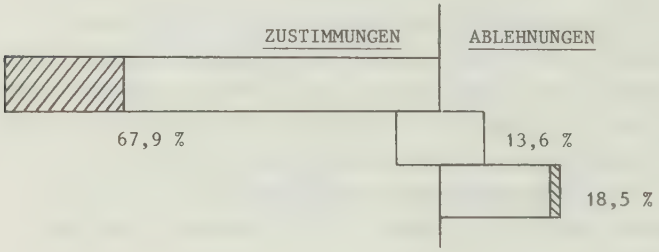
VAR 5 *Lehrer lassen sich nicht gern in ihre Arbeit hineinreden von Personen, die sie für Laien halten.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*132*	*348*	*96*	*121*	*10*
Prozentwerte	*18,7*	*49,2*	*13,6*	*17,1*	*1,4*

$\tilde{x}$ 2.136 s 1.0121

$\bar{x}$ 2.3338 $\sigma_{\bar{x}}$ 0.054

Abb. 39: Einstellungsverhalten zu VAR 5



20) P. VOGEL (1977, S. 41)
21) G. SENNLAUB (1976, 394)

Die vorangestellte Tabelle und Abbildung zeigen, daß die SfL noch zu stark die Schule als selbständiges Erziehungsfeld betrachten (Zustimmungen 67,9 %), in dem die Eltern kaum Einfluß auf erzieherische Prozesse ausüben (sollen).

Die Verteilung brachte nach den Personenstandsdaten signifikante Unterschiede in der Religionszugehörigkeit und in der Anzahl durchgeführter Elternabende. So stimmen evangelische dieser Behauptung stärker zu als katholische SfL (t-Wert 2.12/p 0.035). Pbn. hingegen, die drei und mehr Elternabende im Schuljahr veranstalteten und damit häufigere Kontakte zu Eltern pflegen, stimmen diesem Statement weit weniger zu als ihre Kollegen, die es bei einem Elternabend im Jahr beließen (t-Wert 2.35/p 0.019).

Die Ängste und Abneigungen vieler Eltern von Lernbehinderten gegenüber der Institution Schule haben teilweise ihre Ursachen darin, daß die SfL sich auf ihre fachliche und Amtsautorität berufen, weil Mitbestimmung der Eltern ihre erst mühsam erkämpfte pädagogische Freiheit einschränken könnte.[22] Zwar sollten die "Eltern ... nicht durch Überheblichkeit, Besserwisserei, zur Schau getragenem Informationsvorsprung, Fachsprache in eine Schülerrolle versetzt, überfahren und möglicherweise manipuliert werden"[23], doch da es der SfL in seinem Schulalltag fast ausschließlich mit Minderjährigen und Abhängigen zu tun hat, deren kritische Schüleräußerungen übergangen oder unterdrückt werden können, wird auch elterliche Kritik oft als Angriff aufgefaßt, wobei Eltern mitunter "massierte Lehrerschelte" [24] über sich ergehen lassen müssen.

---

22) vgl. L. DIETZE (1976, 558); vgl. ebenso W. R. WILMS (1976, S. 101)
23) H. FROHN (o. J., o. S.); vgl. ebenso JUTTA KAMAROWSKY-EICHHOLZ/H. SEEHAUSEN (o. J., S. 14)
24) ANNELIESE KNOOP (1974, 278)

Es muß also versucht werden, gegen diese Methode anzugehen, "in der der Pädagoge alle Fäden in seiner Hand hat und die Lernenden nach seinen Zielen, Methoden und Vorstellungen 'tanzen läßt'" [25]. Die dafür erforderlichen "Korrekturen des Selbstverständnisses unserer professionellen Erzieher" [26] bezeichnet DIETZE als die größte Schwierigkeit künftiger Elternbildungsarbeit:

Tab. 40:

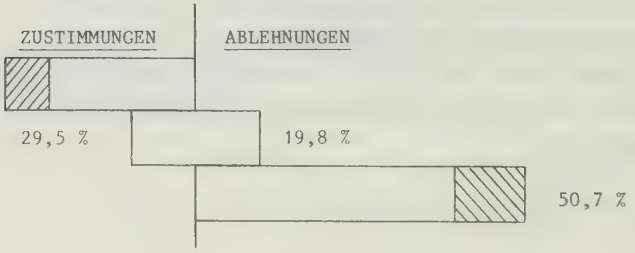
VAR 31 *In Elternversammlungen und Einzelgesprächen neigen Lehrer dazu, sich auf ihr vermeintliches Fachwissen zurückzuziehen, die überlegenen zu spielen und schließlich die Eltern in die Schülerrolle zu drängen.*
(Dieses Verhalten ist durchaus verständlich, da Lehrer in ihrem Schulalltag immer als Amtsautorität gegenüber Abhängigen und Minderjährigen aufzutreten gewohnt sind.)

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*46*	*163*	*140*	*279*	*79*
Prozentwerte	*6,5*	*23,0*	*19,8*	*39,5*	*11,2*

$\tilde{x}$ 3.540 s 1.1595

$\bar{x}$ 3.2574 $\hat{\sigma}_{\bar{x}}$ 0.062

Abb. 40: Einstellungsverhalten zu VAR 31



25) JUTTA KAMAROWSKY-EICHHOLZ/H. SEEHAUSEN (o. J., S. 12); vgl. ebenso ANNELIESE KNOOP (1974, 280)
26) L. DIETZE (1975, 44)

Damit distanzieren sich die SfL weitgehend (50,7 %) von der Behauptung, auf Grund einer gewissen berufsspezifischen Überheblichkeit und der daraus resultierenden Strategien die Mitsprache der Eltern bewußt oder unbewußt zu beschränken; immerhin machen aber noch ca. 30 % der Lehrer kein Hehl aus ihrem Selbstverständnis.

Wie aus den statistischen Prüfwerten und dem Signifikanznachweis abzulesen ist, sprechen sich SfL mit einer schwachen vs. starken Klassenfrequenz (t-Wert 3.87/p < 0.001) und Vpn. mit höchstens fünf vs. sechs und mehr Sonderschuldienstjahren (t-Wert 3.42/p 0.001) hoch signifikant eher gegen eine "Monopolstellung" des Lehrers aus. Am stärksten stimmen Lehrer in Landgemeinden ($\bar{x}$ 2.8925) diesem Statement zu, während SfL in Kleinstädten (t-Wert 2.91/p 0.004) bzw. Großstädten (t-Wert 2.62/p 0.009) diese Behauptung schwach ablehnen. Besonders sind es 51-jährige und ältere SfL ($\bar{x}$ 3.5306), die sich gegenüber ihren Kollegen im Alter bis 35 Jahre am stärksten von allen Gruppen gegen die These verwehren, daß Lehrer die Überlegenen spielen und die Eltern in die Schülerrolle zu drängen versuchten (t-Wert 2.90/ p 0.004). Auch sind es diejenigen Lehrer, die nicht die Anzahl der gegenwärtigen Elternabende verändert sehen wollen, sondern sich für häufiger stattzufindende Elternabende als bisher aussprechen (t-Wert 2.37/p 0.018), die diese Behauptung schwächer ablehnen. Schließlich bejahen Pbn. mit vielen anwesenden Eltern auf Elternabenden die Variable 31 schwach, während Vpn. mit (sehr) wenigen Eltern diese eher ablehnen (t-Wert 2.20/p 0.028).

Viele Eltern haben eine Abneigung gegenüber mittelschichtbestimmter Schulrealität. Entsprechend gering ist auch oft die Motivation von vielen SfL, sich um Eltern zu kümmern, die sich "nicht einmal" richtig verhalten und sachkundig ihre Wünsche artikulieren können [27]:

---

27) vgl. ebd., 44

Tab. 41:

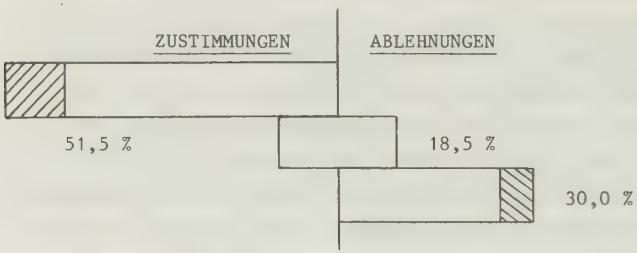
VAR 52 *Lehrer werden Eltern eher dann als Gesprächspartner annehmen, wenn Eltern diszipliniert und sachkundig artikulieren.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*67*	*297*	*131*	*175*	*37*
Prozentwerte	*9,5*	*42,0*	*18,5*	*24,8*	*5,2*

$\tilde{x}$ 2.474 s 1.1210

$\bar{x}$ 2.7426 $s_{\bar{x}}$ 0.0595

Abb. 41: Einstellungsverhalten zu VAR 52



Die bisher unzureichende Zusammenarbeit zwischen den beteiligten Eltern und Lehrern ist nach Tab. 41 auch darauf zurückzuführen, daß 51,5 % der SfL die Eltern als Erziehungspartner erst dann voll akzeptieren, wenn diese sich diszipliniert und sachkundig artikulieren können. Allerdings lehnen 30,0 % der Pbn. die Aussage der Variable 52 ab.

Die Verteilung brachte nach den Personenstandsmerkmalen signifikante Unterschiede im Alter und in der Dienstortlage. So sprechen sich SfL im Alter bis 35 Jahre in geringerem Maße für diese Behauptung aus als ihre 51-jährigen und älteren Kollegen (t-Wert 2.22/p 0.027), was heißen könnte, daß Junglehrer weniger Förmlichkeiten erlegen sind als ältere Lehrer. Ebenso spielen wahrscheinlich förmliche Distanzen des Auftretens bei Eltern und Lehrern in Landgemeinden eine größere Rolle als in einer Groß-

stadt, wo Sprache und Umgangsformen zwischen beiden Erziehungspartnern weniger stark divergieren (t-Wert 1.99/p 0.048).

Daß viele SfL auf Grund langjähriger Schulerfahrungen unter anderem den vermeintlich "schlechten" Argumenten der Eltern ihre vermeintlich "besseren" entgegensetzen, die Überlegenen spielen und sogar manche Eltern ihre Abneigung merken lassen, geht aus den vorangegangenen Erörterungen hervor. Es soll deshalb in der folgenden Variablen untersucht werden, ob diese Kriterien generell für alle Eltern Gültigkeit besitzen oder ob es nicht doch nach Auffassung der SfL an jeder Schule gutwillige Eltern gibt, die für eine bessere Zusammenarbeit zu ermutigen und zu gewinnen wären.[28] Es dürfte wohl kaum einen SfL geben, der nicht eine ganze Reihe positiver Erfahrungen in Gesprächen mit Eltern einbringen könnte.[29]

So konnte RINNE - wie bereits früher angedeutet - den Nachweis erbringen, daß auch Arbeitereltern für Erziehungsfragen zu interessieren sind, wenn man ihnen die Möglichkeit gibt und sie in ihrem Vorhaben bestärkt.[30] Allerdings müßten Elternabende dann häufiger als bisher im Schuljahr stattfinden, die Thematik für Eltern ansprechender sein und der erste Schritt aus der Isolation von der Schule erfolgen, wie eine Befragung von ZELTNER offenlegt.[31] Dann allerdings intensiviert die Mitarbeit schon weniger Eltern die Beziehungen zwischen der gesamten Elternschaft der Klasse und der Schule[32]:

---

28) vgl. H. FROHN (1976, S. 136); vgl. ebenso ders. (o. J., o. S.)
29) vgl. H. WALTHER (1976, S. 73)
30) vgl. HELGA RINNE (1972a, 34)
31) zit. nach G. NIBBE (1978, 348-353); vgl. ebenso D. BRÜHL/HEIDI KNAKE (1976, 577)
32) vgl. FREIE UND HANSESTADT HAMBURG (1977, S. 16)

Tab. 42:

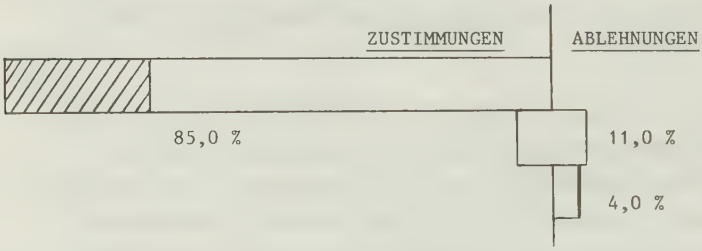
VAR 48 *Es gibt an jeder Schule gutwillige Eltern, die an einer besseren Zusammenarbeit interessiert sind; sie warten nur darauf, angesprochen zu werden, weil sie selbst nicht den Mut aufbringen oder Entschlußkraft zeigen.*

HÄUFIGKEITEN	STIMME STARK ZU	STIMME ZU	UNENT-SCHIE-DEN	LEHNE AB	LEHNE STARK AB
absolute Werte	159	442	78	26	2
Prozentwerte	22,5	62,5	11,0	3,7	0,3

$\tilde{x}$ 1.939 s 0.7222

$\bar{x}$ 1.9675 $\vartheta_{\bar{x}}$ 0.0385

Abb. 42: Einstellungsverhalten zu VAR 48



Auf Grund der Tabelle und Abbildung 42 läßt sich klar erkennen, daß erfreulicherweise die SfL mit überwältigender Mehrheit (85,0 %) positiv zu dieser Variablen eingestellt sind, wobei die geringe Quote der Ablehnungen mit 4 % als extreme "Überspannung" auszulegen ist.

Wie zu erwarten war, stimmen hoch signifikant besonders diese SfL dieser Variablen stärker zu, deren Elternabende von vielen Eltern frequentiert waren gegenüber jenen, deren Elternabende nur von (sehr) wenigen Eltern besucht waren (t-Wert 3.53/p < 0.001). Ebenso bejahen Pbn. dieses Statement maßgebender, die sich für häufiger stattzufindende Elternabende im Schuljahr einsetzen gegenüber ihren Kollegen, denen die Anzahl bisheriger Elternabende für ausreichend erscheint (t-Wert 3.36/p 0.001).

4.5.3. Zusammenfassung

Die in Abschnitt 3.1. aufgestellte Annahme 5 kann mit wenigen Einschränkungen bestätigt werden, wonach ein Großteil der SfL bei einer Zusammenarbeit mit Eltern in der Tat Ängste vor negativen Elternreaktionen hat und sich deshalb schulangepaßt durch Ironie, Belehrung oder auf irgendeine Art aggressiv verhält. Lediglich VAR 28 trifft nur bedingt zu, bei der 38,0 % der SfL (bei 40,1 % Ablehnungen) eingesteht, Angst vor manchen Eltern zu haben, deren Interesse man als Bedrohung empfände oder die mit Forderungen aufträten, denen man nicht zustimmen könne. VAR 31 wurde hingegen mit über der Hälfte aller Stimmen abgelehnt, doch gaben immerhin noch ca. 30 % der SfL zu, daß sie sich den Eltern gegenüber als die Überlegenen gäben, die man schließlich in die Schülerrolle zu drängen versuche. In VAR 48 kam mit großer Mehrheit (85,0 %) zum Ausdruck, daß man hingegen mit "gutwilligen" Eltern, die es an jeder Schule gebe, zusammenarbeiten könne, wenn man sie auf eine Zusammenarbeit hin anspricht und sie ermutigt.

Nach den Personenstandsmerkmalen waren es vor allem jüngere SfL bis zum Alter von 35 Jahren und Junglehrer mit wenigen Sonderschuldienstjahren, deren Ängste vor nachteiligen Elternreaktionen ausgeprägter sind. Ebenso spielt der Dienstort eine Rolle in den Entscheidungen der Lehrer, wonach SfL in Groß- und Mittelstädten die negativen Reaktionen der Eltern weniger fürchten als in Kleinstädten und Landgemeinden. Vielfach positiv wirkt sich das Verhältnis zwischen Eltern und Lehrern auch bei jenen Vpn. aus, die des öfteren Elternabende im Schuljahr veranstalteten und dadurch besseren Kontakt zu Eltern und mehr Verständnis für deren Probleme aufweisen.

4.6. Behördliche Stellen

In diesem Kapitel soll das Einstellungsverhalten der SfL zum Anspruch der Öffentlichkeit auf mehr Transparenz der Schule durch verstärkte Informationspflicht sowohl der SfL und Schulleitungen als auch der Behörden ermittelt werden. Außerdem soll festgestellt werden, inwieweit die für die Elternarbeit ansprechbaren SfL in der heutigen Zeit befürchten (müssen), in ihrem Bemühen um Eltern ggf. gegen Beamtengesetze, Verordnungen und Kollegialitätsgebote zu verstoßen.

4.6.1. Informations- und Ausbildungslücken administrativer Stellen

In ihrer Untersuchung zum Thema: "Wie groß ist das Interesse der Eltern an Schule wirklich?" stellen die Autoren BRÜHL/KNAKE [1] fest:

> Anonymität der Schule und Informationsmangel sind Faktoren, die durchaus von der Schule verursacht sind und deutlich machen, daß die Störung des Verhältnisses zwischen Eltern - vor allem der unteren sozialen Lebenslage - und Schule doch eher eine Ferne der Schule von der Lebenswirklichkeit dieser sozialen Gruppen darstellt, als daß dafür die Betroffenen selbst verantwortlich gemacht werden können.

Und sowenig wie die Notwendigkeit einer Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus weder von den Schulbehörden noch z. B. den Verfassungsgerichten bestritten, sondern immer wieder in amtlichen Verlautbarungen betont wird, sowenig fehlt es bislang auch nicht an Informationen überhaupt. Aber es mangelt zumindest an sachlich angemessenen und subjektiv ansprechenden Informationen der höchsten staatlichen Verwaltungsbehörden und der Schulen, in denen die Unterrichtung der einzelnen Elterngruppen auf deren Problemsituation und Informationsniveau abgestellt ist.[2] RODEWALD spricht bei den im Rahmen der Öffentlichkeitsarbeit von Landesregierungen und Bundesregierung herausgegebenen Eltern-Lehrer-

---

1) D. BRÜHL/HEIDI KANKE (1976, 577)
2) vgl. R. PETTINGER (1971, 44-45); vgl. ebenso D. HAARMANN (1972, 279) und H. FROHN (1976, S. 122)

Broschüren von "vernebelnder Informationsvermittlung" [3], da sich die Aufklärungsarbeit mehrheitlich gegenwärtig darin erschöpft, den Eltern "die Schule als eine funktionsfähige Anstalt darzustellen und Verständnis dafür zu schaffen, daß die bekannten Probleme, aus welchen Gründen auch immer, jetzt nicht lösbar sind" [4].

Ein anderer Grund für die Resignation von Eltern lernbehinderter Kinder ist darin zu sehen, daß ihnen fast immer die notwendigen Informationen über die Elternmitbestimmungsgesetze fehlen [5], zumal diese (besonders im Freistaat Bayern) "in einer wahren Orgie eines juristischen Formalismus" ausarten, so daß "die Elternmitarbeit zu einer pädagogisch sinn- und inhaltslosen Abstimmungsmaschinerie entwürdigt wird. Jeder Anreiz zu partnerschaftlicher Zusammenarbeit wird damit von vornherein zunichte gemacht" [6]. Da die modernen und oft schwer verständlichen Schulreformen eine aufgeschlossene Zusammenarbeit demnach beeinträchtigen, müssen Kultusministerien und Schulen den Eltern - besonders denjenigen aus einfachem Milieu - soviel wie möglich an "volksnahen" Informationen zukommen lassen, sie zu Lösungen pädagogischer Probleme heranziehen und ihnen durch entsprechende Aufklärung das schulische Mitdenken und Mithelfen erleichtern [7]:

Tab. 43:

VAR 23 *Kultusministerien und Schulen müssen die Eltern in der Sprache des Volkes über Zustände und Entwicklungen an den Schulen informieren, damit die Eltern in die Lage versetzt werden, informiert mitreden und mitbestimmen zu können.*

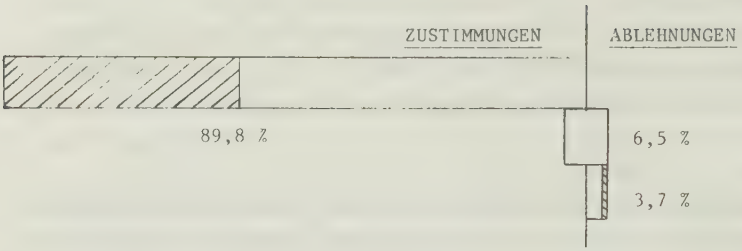
HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*261*	*374*	*46*	*21*	*5*
Prozentwerte	*36,9*	*52,9*	*6,5*	*3,0*	*0,7*

$\tilde{x}$ 1.744 s 0.7646

$\bar{x}$ 1.7765 $s_{\bar{x}}$ 0.0405

3) F. RODEWALD (1974, 18)
4) H. FROHN (1976, S. 96-97)
5) vgl. ders. (o. J., o. S.)
6) H. BAIER (1977, 88)
7) vgl. H. BENGL (1974, S. 10); vgl. ebenso G. NIBBE (1978, 348) und BARBARA JUST-DAHLMANN (1970, 372)

Abb. 43: Einstellungsverhalten zu VAR 23



Aus der Verteilung geht eindeutig hervor, daß fast 90 % aller SfL die Ansicht teilen, daß Kultusministerien und Schulen die Eltern noch nicht ausreichend in verständlicher Sprache über die Schulwirklichkeit und die Elternmitbestimmungsrechte informieren, so daß Eltern gar nicht erst dazu kommen, mitreden und mitbestimmen zu können.

Hoch signifikant stärker stimmen SfL, die mehr Elternabende als bisher im Schuljahr für besser befinden, dieser These zu gegenüber jenen, denen die gegenwärtige Anzahl der Elternabende ausreicht (t-Wert 3.89/p < 0.001). Auch jüngere Pbn. bis 35 Jahre bejahen diese Behauptung geringfügig mehr als 36- bis 50-jährige Lehrer (t-Wert 2.20/p 0.028). Und diejenigen SfL, bei denen sich (sehr) wenige Eltern auf Elternabenden einfanden, unterstützen dieses Statement schwach signifikant schwächer als solche, die jedesmal viele Eltern auf Elternabenden begrüßen konnten (t-Wert 1.97/p 0.049).

Neben die Forderung nach verständlich geschriebener, informativer Aufklärung für Eltern aus dem Schulbereich tritt gleichrangig jene nach quantitativ mehr Information [8], wenn man bedenkt, daß nach Untersuchungsergebnissen von NIBBE 83 % der Elternschaft ohne Informationen bleibt.[9] Und in den Sonderschulen sei nach

8) Als einer von vielen fordert E. FLEISCHMANN, Vorsitzender des Bayerischen Elternverbandes, der für Schulen für Lernbehinderte zuständig ist, daß Eltern mehr Informationen bräuchten: REDAKTION "Schule & wir" (1976, 17)

9) vgl. G. NIBBE (1978, 352)

Bestätigung von KRÜGER/KLIEFOTH die Lage "am schlechtesten, wo mehr als zwei Drittel der Eltern nicht wissen, wer sie gegenüber der Institution Schule vertritt" [10]. Dabei folgt aus dem Erziehungsrecht der Eltern zunächst, daß die Schule die Erziehungsberechtigten über alle wichtigen Maßnahmen informieren muß!

PETTINGER hält es daher für erforderlich, daß die Eltern seitens der Schulleiter und Kultusministerien nicht nur in einer einmaligen Aktion, sondern in einem Prozeß kontinuierlich und umfassend mit dem Ziel der Teilnahme der Eltern am schulischen Geschehen unterrichtet werden müssen.[11] Bei einigem guten Willen dürfte es vor allem Schulleitern nicht schwerfallen, für einen intensivierten Informationsfluß zwischen Schule und Elternhaus zu sorgen [12], der mit Recht von Eltern verlangt wird, die eine umfassende Aufklärung und Mitsprache für die verschiedenen Bereiche des Unterrichts und des Schullebens wünschen.[13]

In der bestehenden Schulpraxis wird die Information der Eltern hingegen allzuoft lasch gehandhabt, so daß nicht nur eine gesellschaftliche Kraft nicht zum Tragen kommt, sondern Schulleiter und Verantwortliche in den höheren Verwaltungsgremien auch ihren persönlichen Pflichten als Pädagogen und Beamte nicht gerecht werden [14]: Zum einen wird wiederholt darauf hingewiesen, daß vielen Schulleitern gar nicht daran gelegen ist, die Eltern über Probleme der Schule zu informieren [15], zum anderen bleibt es den einzelnen Schulleitungen vorbehalten, frei nach ihrem Wollen oder bildungspolitischem Verständnis zu entscheiden, wie und in welchem Ausmaße sie die Eltern informieren [16]:

---

10) R. KRÜGER/E. KLIEFOTH (1973, 28)
11) vgl. R. PETTINGER (1971, 44)
12) vgl. G. NIBBE (1978, 348)
13) vgl. D. VEIT (1971, 290); vgl. ebenso K.-E. BRINCKMANN/H. PARLOW/ROSEMARIE WALTHER (1967, 129), H. BENGL (1974, S. 24) und D. BRÜHL/HEIDI KNAKE (1976, 577)
14) vgl. K.-E. BRINCKMANN/H. PARLOW/ROSEMARIE WALTHER (1967, 132)
15) vgl. G. BOECKEN (1976a, 18)
16) vgl. R. PETTINGER (1971, 44)

Tab. 44:

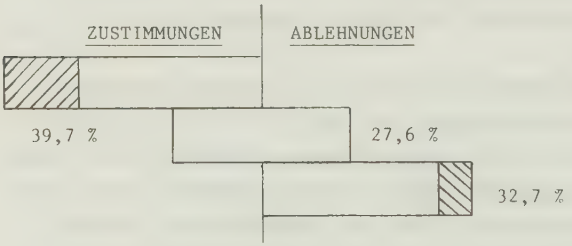
VAR 55 *Schulleiter und Kultusministerien kommen ihrer Informationspflicht gegenüber den Eltern nur spärlich nach.*

HÄUFIGKEITEN	STIMME STARK ZU	STIMME ZU	UNENTSCHIEDEN	LEHNE AB	LEHNE STARK AB
absolute Werte	81	200	195	195	36
Prozentwerte	11,4	28,3	27,6	27,6	5,1

$\tilde{x}$ 2.889 s 1.1191

$\bar{x}$ 2.8656 $\hat{\sigma}_{\bar{x}}$ 0.059

Abb. 44: Einstellungsverhalten zu VAR 55



Demnach sehen die SfL im Informationsausmaß der Rektoren und Kultusministerien mit schwacher Mehrheit (39,7 % : 32,7 %) Unzulänglichkeiten für die Eltern, die sich nicht ausreichend auf die Aufgaben der Schule beziehungsweise der Klasse orientieren und sich ebensowenig im Prozeß der Arbeit qualifizieren können.

Bei den Personenstandsdaten treten hoch signifikante Unterschiede auf. Einmal plädieren von allen Gruppen die Junglehrer, die nicht länger als fünf Jahre ($\bar{x}$ 2.5397) vs. sechs und mehr Jahren im Sonderschuldienst sind, am stärksten für eine Ausweitung der Informationen an die Eltern (t-Wert 6.90/$p < 0.001$). In gleicher Weise sprechen sich bis 35-jährige SfL massiver für einen Informationszuwachs aus, während dies 36- bis 50-jährige (t-Wert 6.16/$p < 0.001$) bzw. 51-jährige und ältere Pbn. (t-Wert 3.57/ $p < 0.001$) eher ablehnen. Auch hier sind es wieder jene SfL mit

mehr Elternabendforderungen im Schuljahr als bisher, die sich hoch signifikant positiv für dieses Statement entscheiden, wohingegen jene Kollegen, die die Anzahl gegenwärtiger Elternabende beibehalten möchten ($\bar{x}$ 3.1864), sich schwach gegen diese These stellen (t-Wert 6.89/$p < 0.001$).

Da Behörden solche Elterninitiativen fürchten, die sich entschieden gegen bürokratische Auswüchse richten und in denen Lehrer die Elternschaft gegen Mißstände in der Schule versuchen aufzuklären und zu mobilisieren [17], müssen Lehrer auf vielfältige Art mit Disziplinierungsmaßnahmen rechnen [18] oder die Erlaßpolitik des Kultusministeriums erschwert Elternarbeit unnötigerweise [19], z. B. unter dem Vorwand der unbefugten Einmischung und der Sicherung der Reibungslosigkeit des Schulbetriebs und Schulfriedens.[20]

Da die Schulbehörden die Eltern ohnehin für "nicht kompetent" halten, "didaktische Probleme und Fragen des Unterrichtsstils" zu beurteilen, wird die "Beteiligung am Schulgeschehen durch die Betroffenen ... nur insoweit geduldet, wie diese sich dem 'von oben' vorgegebenen Funktionszweck der Schule unterordnen, sich an die 'Spielregeln' halten und bereits vollzogene Entscheidungen tolerieren und mitverantworten" [21].

VOGEL geht in seinen Äußerungen sogar so weit zu behaupten, daß Schule in erster Linie nicht der Bildung der Schüler diene, sondern als Herrschaftsinstrument in der Hand des Staates fungiere [22]:

---

17) vgl. W. STANGE (1974, S. 167)
18) vgl. MANUELA BOIS-REYMOND/B. SÖLL (1973, S. 174)
19) vgl. W. R. WILMS (1976, S. 103); vgl. ebenso L. P. MENDE (1973, 4)
20) vgl. H. FROHN (o. J., o. S.); vgl. ebenso ANNELIESE KNOOP (1974, 278)
21) H. FROHN (1974, 19)
22) vgl. P. VOGEL (1977, S. 14)

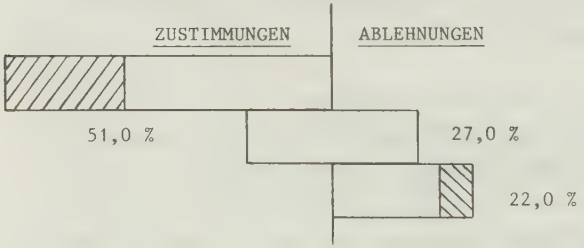
Tab. 45:

VAR 49 *Die Schulbehörden lassen die Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern nur so weit zu, wie diese sich nicht gegen die Behörden selbst richtet.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*132*	*228*	*191*	*119*	*37*
Prozentwerte	*18,7*	*32,3*	*27,0*	*16,8*	*5,2*

$\tilde{x}$	2.480	s	1.1542
$\bar{x}$	2.5771	$\hat{\sigma}_{\bar{x}}$	0.0615

Abb. 45: Einstellungsverhalten zu VAR 49



Die empirisch ermittelten Werte zeigen, daß über die Hälfte der befragten SfL (51,0 %) glauben, die Schulbehörden behinderten im eigenen Interesse eine Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern; etwa ein Viertel der Befragten (22,0 %) lehnen diese Aussage ab.

Aus dem Signifikanznachweis im Anhang sind statistisch gesicherte, hoch signifikante Unterschiede zu entnehmen. Je weniger Dienstjahre ein SfL nachzuweisen hat, um so stärker stimmt er diesem Statement zu; SfL mit sechs und mehr Sonderschuldienstjahren bejahen hingegen diese These schwächer (t-Wert 6.89/ $p < 0.001$). In gleicher Weise verhalten sich Vpn. im Alter bis 35 Jahre, die diese Behauptung intensiver bekräftigen als 36- bis 50-jährige (t-Wert 2.86/p 0.004) bzw. 51-jährige und ältere (t-Wert 4.24/$p < 0.001$). Auch Pbn., die mehr Elternabende im

Schuljahr verlangen, stimmen dieser Variablen eher zu als jene, die mit der bisherigen Anzahl von Elternabenden ausgelastet sind (t-Wert 4.26/p < 0.001). Ebenso fällt hoch signifikant auf, daß SfL ohne Kinder der Variablen 49 stärker zustimmen als solche mit Schulkindern (t-Wert 3.43/p 0.001). Schließlich beeinflussen auch die Nebenämter das Antwortverhalten der befragten Lehrerschaft: Lehrer, die sich nebenamtlich nicht betätigen, bejahen dieses Statement eher als Kollegen, die wegen eines Nebenamtes ein bis zwei Abende nicht zu Hause (bei ihrer Familie) verbringen können (t-Wert 2.16/p 0.031).

Gerade an der Situation des Junglehrers läßt sich verdeutlichen, daß er mit Fragen der Elternbildung und Elternarbeit nur ungenügend vorbereitet wurde, wie fast alle Autoren der neueren Elternbildungsliteratur einmütig feststellen.[23] Aus diesem Grunde können sich die Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit oft derart häufen, daß es dem SfL letzten Endes nur noch darum geht, "irgendwie über die Runden zu kommen" und sich in seinem Verhalten den meisten anderen konservativen Lehrerkollegen anzupassen [24]. Einerseits, so stellt MICKEL fest, lehren nur wenige Juristen an Pädagogischen Hochschulen und Erziehungswissenschaftlichen Fakultäten und andrerseits wird auf diese Probleme von anderen Fächern noch viel zu selten eingegangen.[25] KAMAROWSKY-EICHHOLZ/SEEHAUSEN [26] stellen dazu fest:

> Zwar hat man eine Unmenge darüber gehört, gelesen und letztlich auch akzeptiert, auf welches Verhalten in dieser Gesellschaft Kinder und Erwachsene vorbereitet werden müßten, aber was zu tun ist, um Erziehungsziele wie Kreativität, Selbständigkeit, Mündigkeit, Kritikfähigkeit, soziales Verhalten usw. in praktikable Handlungsschritte aufzulösen, ... das wird fast immer verschwiegen.

23) vgl. M. BLUDAU (1966, 228), G. BOECKEN (1976b, 381), MANUELA DU BOIS-REYMOND/B. SÖLL (1973, S. 160), MANUELA DU BOIS-REYMOND (1977, S. 220-267), K.-E. BRINCKMANN/H. PARLOW/ROSEMARIE WALTHER (1967, 137), L. DIETZE (1975, 44), H. FROHN (1976, S. 123), M. FURIAN (1976, S. 19), W. KERKHOFF (1977, 449), K.-J. KLUGE (1978, 49), R. KRÜGER (1973, 109), E. G. MAHRENHOLZ (1976, 274), F. MAURER (1972, S. 202), REDAKTION "Für Sie" (1974, 134), G. SCHEFFLER (1955, 275), K. SCHLEICHER/A. FISCHER (1972a, S. 46), D. VEIT (1971, 290), W. R. WILMS (1976, S. 103)

24) vgl. J.-J. KOCH (1972)

25) vgl. W. W. MICKEL (1975, 258)

26) JUTTA KAMAROWSKY-EICHHOLZ/H. SEEHAUSEN (o. J., S. 2)

Natürlich besitzt der Lehrer durch seine tägliche Arbeit bereits reiche Erfahrungen für Gesprächsführungen mit Schülern, aber ein Gespräch mit Eltern kann äußerst differenziert sein und häufig über das Ergebnis des Elternbesuches entscheiden.[27] In dieser Aufgabe sind allerdings SfL in ihrer Ausbildungszeit in der Regel in keiner Weise vorbereitet worden, um mit den Eltern ihrer Sonderschüler auf der gleichen "Ebene" sprechen zu können[28]:

Tab. 46:

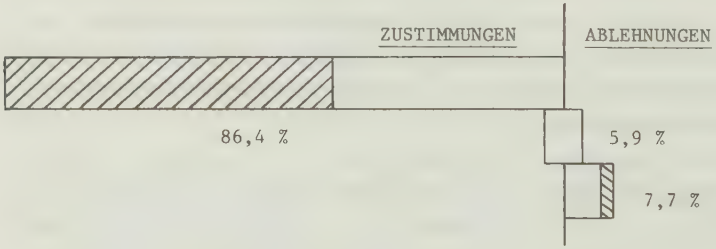
VAR 22 *Kaum ein Lehrer wird während seiner Ausbildung mit Fragen der Elternbildung und Elternarbeit ernsthaft konfrontiert.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*358*	*253*	*42*	*43*	*11*
Prozentwerte	*50,6*	*35,8*	*5,9*	*6,1*	*1,6*

$\tilde{x}$ *1.487* s *0.9552*

$\bar{x}$ *1.7214* $s_{\bar{x}}$ *0.0505*

Abb. 46: Einstellungsverhalten zu VAR 22



Damit wird der Variable 22 mit überwältigender Mehrheit (86,4 %) zugestimmt, wobei der Signifikanznachweis keine signifikanten Unterschiede bringt.

27) vgl. AUTORENKOLLEKTIV (1961, 243)
28) vgl. K.-J. KLUGE (1978, 49); vgl. ebenso B. BACHHUBER (1978, 26)

4.6.2. Hierarchie "Schulbehörde - Lehrer - Eltern"

Engagiert sich der Lehrer gegenüber den Eltern mit dem Ziel einer Zusammenarbeit, besteht die Wahrscheinlichkeit von Konflikten mit der Schulbehörde und anderen Lehrern, da er sich entweder als ein der Obrigkeit verantwortlicher Beamter oder als ein Beauftragter der Eltern versteht [29], der schnell in die Rolle des Außenseiters gedrängt und dem die Anerkennung durch das Kollegium versagt werden kann [30]: Seine Arbeit wird dann als "Übereifer" eingestuft.[31] Sicherlich ist dies mit ein Grund dafür, warum selbst "progressive" Lehrer, die die Notwendigkeit der Zusammenarbeit mit Eltern erkannt haben und politisch fordern, nicht dazu kommen, ihre Erkenntnisse in Taten umzusetzen.[32]

Nach einer empirischen Untersuchung von HOPF geben drei Viertel aller befragten Lehrer zu, "daß Eigeninitiativen eines Lehrers, die aus pädagogischen Erwägungen von Erziehern für sinnvoll und erforderlich gehalten werden, bei ihrer Verwirklichung von Vorgesetzten und Kollegen nur ungern gesehen werden" [33]. Um Spannungen im Kollegium zu vermeiden und das Schulklima nicht zu belasten, schlägt NIBBE deshalb vor, Neuerungen in der Diskussion um die Elternmitarbeit nicht im Kollegium auszuhandeln, sondern "von oben her" anzuordnen [34]:

---

29) vgl. H. HOLZER (1976, 535); vgl. ebenso ANNELIESE KNOOP (1974, 280)
30) vgl. W. R. WILMS (1976, S. 101); vgl. ebenso HELGA LANGE-GARRITSEN (1972, S. 58), H. FROHN (1972, 39) und SIBYLLE REINHARDT (1972, S. 176)
31) GERTRUD NEIDIGER/W. ANZINGER (1978, 75); vgl. ebenso H. FROHN (1976, S. 109)
32) vgl. H. FROHN (1974, 20)
33) A. HOPF (1974, S. 169); vgl. ebenso K.-J. KLUGE (1978, 51)
34) vgl. G. NIBBE (1978, 349)

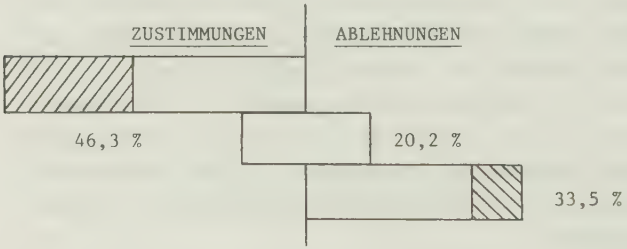
Tab. 47:

VAR 36 *Für engagierte Lehrer ist es schwer, sich einerseits gegenüber den Eltern glaubwürdig zu verhalten und andrerseits nicht gegen Beamtengesetze und Kollegialitätsgebote zu verstoßen.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*141*	*186*	*143*	*181*	*56*
Prozentwerte	*20,0*	*26,3*	*20,2*	*25,6*	*7,9*

$\tilde{x}$	2.712	s	1.2805
$\bar{x}$	2.7525	$s_{\bar{x}}$	0.068

Abb. 47: Einstellungsverhalten zu VAR 36



Das Ergebnis weist aus, daß der größere Teil der Befragten diesem Statement zustimmt, zumal die Zustimmungsquote "Stimme stark zu" mit 20,0 % sehr hoch liegt.

Am stärksten stimmen Lehrer in Landgemeinden dieser Variablen 36 zu ($\bar{x}$ 2.4516), während SfL in Kleinstädten (t-Wert 2.07/p 0.039) bzw. in Großstädten (t-Wert 2.33/p 0.020) diese Behauptung schwächer bejahen. Andrerseits stimmen von allen Gruppen die SfL, die sechs und mehr Jahre im Sonderschuldienst tätig sind ($\bar{x}$ 2.9605), gegenüber ihren Kollegen mit weniger Dienstjahren diesem Statement hoch signifikant am geringsten zu (t-Wert 5.09/ $p < 0.001$). Wie zu erwarten war, befürchten auch Pbn. im Alter bis 35 Jahre mehr als 36-bis 50-jährige (t-Wert 3.04/p 0.002) bzw. 51-jährige und ältere SfL (t-Wert 3.04/p 0.003), in der Zusammenarbeit mit Eltern möglicherweise gegen amtliche Vor-

schriften und Kollegialitätsgebote zu verstoßen. Ebenso bekräftigt die Gruppe, die sich für mehr Elternabende als bisher im Schuljahr ausspricht, dieses Statement hoch signifikant stärker als jene Gruppe, die die gegenwärtige Anzahl der Elternabende beibehalten will (t-Wert 2.72/p 0.007). Hoch signifikant schwächer stimmen schließlich SfL dieser These zu, die Schulkinder haben, gegenüber jenen, die keine Kinder haben (t-Wert 3.64/p < 0.001).

Anhand folgender zwei Variablen soll das Einstellungsverhalten der SfL gemessen werden, inwieweit sie im Falle einer gegen die Dienstbehörde gerichteten Solidarität mit Eltern bereit sind, das Risiko einer Disziplinierung oder beruflichen Existenzbedrohung auf sich zu nehmen.

Lehrer, die etwa fortschrittliche Passagen von Rahmenplänen für den Unterricht oder die Postulate des Grundgesetzes in bezug auf Gleichheit, Sozialstaatlichkeit und Demokratie ernst nehmen, müssen sich bewußt sein, daß damit im Konfliktfeld Schule "spezifische Risiken" verbunden sind, "je mehr sie sich als Anwalt der Jugend begreifen" [35].

Da der Lehrerberuf entscheidende Vorteile bringt wie Sicherung des eigenen Arbeitsplatzes als Beamter auf Lebenszeit, besondere Vorsorgemaßnahmen für Krankheit und Alter, gehen viele SfL diesem Risiko und einer Kooperation aus dem Wege mit der Begründung, die politischen Meinungen strebten zu sehr auseinander.[36]

Die wahren und eigentlichen Gründe aber dürften die Verunsicherungen und Einschüchterungen politisch aktiver Lehrer sein [37], wodurch die begonnene Zusammenarbeit mit Eltern, sich gegen schulische Mißstände und undemokratische Maßnahmen zu solidarisieren, rasch wieder zerfällt oder gar völlig ausbleibt [38]. Dazu stellt FROHN [39] fest:

35) H. FROHN (o. J., o. S.); vgl. ebenso R. SCHOCK (1975, S. 133)
36) vgl. MONIKA SCHMIDT (1974a, 17); vgl. ebenso HELGA LANGE-GARRITSEN (1972, S. 70)
37) vgl. H. FROHN (1974, 19-20)
38) vgl. MANUELA DU BOIS-REYMOND/B. SÖLL (1973, S. 164)
39) H. FROHN (o. J., o. S.)

> Die politischen Disziplinierungen von Lehrern durch Berufsverbot, politische Abstempelungen, verschärfte Dienstvorschriften und Überwachungen verdeutlichen, daß es für einzelne Lehrer und Lehrergruppen unter den gegebenen politischen Verhältnissen mit erheblichen beruflichen und persönlichen Risiken verbunden ist, sich überhaupt auf Konflikte einzulassen, auch wenn sie ihnen aufgezwungen werden.

Dazu äußert RODEWALD, daß es zwar richtig sei, daß Lehrer als Beamte auf das Grundgesetz vereidigt seien, daß aber das Grundgesetz neben der Verpflichtung zur Verteiligung und Aufrechterhaltung des Status quo auch zum Kampf gegen Ungerechtigkeit, Unterdrückung und Benachteiligung verpflichte; das sei der Auftrag des Beamteneides [40]:

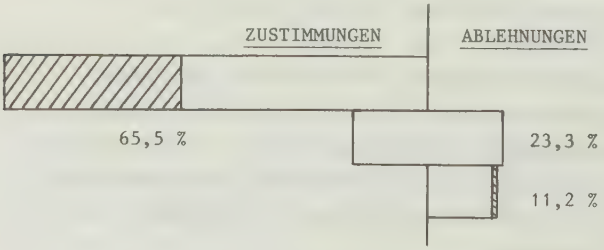
Tab. 48:

VAR 68 *Lehrer sind als Beamte verpflichtet, die Eltern ihrer Schüler zu beraten und zu unterstützen. Solidarisieren sie sich dagegen im Konfliktfall mit Schülern und Eltern gegen ihren Dienstherrn, so müssen sie in der heutigen Zeit mit disziplinarischen Maßnahmen rechnen.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*192*	*271*	*165*	*72*	*7*
Prozentwerte	*27,2*	*38,3*	*23,3*	*10,2*	*1,0*

$\tilde{x}$	*2.098*	s	*1.0134*
$\bar{x}$	*2.1952*	$\hat{s}_{\bar{x}}$	*0.0535*

Abb. 48: Einstellungsverhalten zu VAR 68



40) vgl. F. RODEWALD (1974, 18); vgl. ebenso MANUELA DU BOIS-REYMOND/B. SÖLL (1973, S. 174)

Tabelle und Abbildung 48 lassen erkennen, daß SfL dieser Variablen mit großer Mehrheit (65,5 %) zustimmen, berücksichtigt man zudem noch die sehr hohe Zustimmungsquote "Stimme stark zu" mit 27,2 %. Die Ablehnungen machen dagegen nur einen verschwindend kleinen Teil aus (11,2 %) und fallen kaum ins Gewicht.

Sehr entschieden befürworten Junglehrer diese VAR 68, während SfL, die mehr als fünf Sonderschuldienstjahre tätig sind, in ihrer Einstellung zurückhaltender sind (t-Wert 2.94/p 0.003). Hoch signifikant stärker bejahen auch vom Alter her jüngere SfL dieses Statement, wohingegen 36- bis 50-jährige sich distanzierter verhalten (t-Wert 2.81/p 0.005). Ebenso unterstützen solche Pbn., die mehr Elternabende als gegenwärtig pro Schuljahr für positiv ansehen, diese Behauptung in stärkerem Maße als ihre Kollegen, die eine Erhöhung der Anzahl der bisherigen Elternabende ablehnen (t-Wert 2.32/p 0.021). Auch sind männliche SfL - was diese These betrifft - zurückhaltender als Sonderschullehrerinnen (t-Wert 2.28/p 0.023), während Pbn., die keine Kinder haben, sich eindeutig zustimmender verhalten als solche mit Kindern (t-Wert 2.25/p 0.025). Schließlich befürchten SfL, die zwei Elternabende im Schuljahr durchführten, disziplinarische Maßnahmen weniger als solche, die nur einen Elternabend veranstaltet haben (t-Wert 2.26/p 0.024).

Tab. 49:

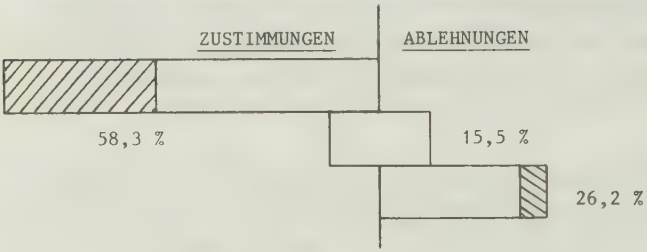
VAR 42 *Lehrer befürchten in der heutigen Zeit, als Beamte oder als in der Ausbildung befindliche diszipliniert zu werden, gegen Verordnungen zu verstoßen oder die eigene Position zu gefährden.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	166	246	110	154	31
Prozentwerte	23,5	34,8	15,5	21,8	4,4

$\tilde{x}$ 2.265 s 1.2164

$\bar{x}$ 2.4880 $\sigma_{\bar{x}}$ 0.0645

Abb. 49: Einstellungsverhalten zu VAR 42



Ähnlich wie die vorangegangene VAR 68 bestätigt auch diese Variable 42 in etwas abgeschwächter Form die Befürchtungen der SfL, daß die Zusammenarbeit mit Eltern mit beruflichen und persönlichen Risiken verbunden ist, da man gegen Verordnungen der vorgesetzten Dienststellen leicht verstoßen könnte.

Auch hier stimmen Junglehrer dieser Variablen hoch signifikant stärker zu als SfL, die sechs und mehr Jahre im Sonderschuldienst planmäßig angestellt sind (t-Wert 4.85/p ‹ 0.001). Ebenso bekräftigen SfL im Alter bis 35 Jahre dieses Statement hoch signifikant mehr als 36- bis 50-jährige (t-Wert 3.86/p ‹ 0.001) bzw. 51-jährige und ältere SfL (t-Wert 2.84/p o.005). SfL in Großstädten (t-Wert 2.52/p 0.012) bzw. Kleinstädten (t-Wert 3.62/p ‹ 0.001) befürchten allerdings disziplinarische Maßnahmen weit weniger stark als ihre Kollegen auf dem Lande. Schließlich stimmen SfL, die sich für mehr Elternabende im Schuljahr gegenüber dem Status quo aussprechen (t-Wert 3.38/p 0.001) und deren Elternabende von vielen gegenüber (sehr) wenigen Eltern besucht wurden (t-Wert 2.23/p 0.026), dieser Variablen hoch signifikant bzw. signifikant stärker zu.

4.6.3. Zusammenfassung

Die in Abschnitt 3.1. bereits formulierte Hypothese 6 geht von der Annahme aus, daß viele Schulbehörden den SfL nur unzulänglich in der Zusammenarbeit mit Eltern unterstützen und diese sogar noch erheblich erschweren können. Dieser Hypothese stimmt die

Mehrheit aller SfL in allen Statements zu; sie hat sich also bestätigt.

So sind vor allem die jüngeren SfL, die höchsten fünf Jahre im Sonderschuldienst oder bis 35 Jahre alt sind, der Ansicht, daß die höchsten Verwaltungsbeamten und Schulrektoren zum einen die Eltern nicht verständlich genug und in ausreichendem Maße über die Schulwirklichkeiten und ihre Mitbestimmungsrechte informieren und zum anderen die Zusammenarbeit mit den Elternhäusern in ihrem eigenen Interesse nicht in allen Punkten für gut befinden. Fast einstimmig sind sich alle Lehrergruppen dahingehend einig - von wenigen Ausnahmen abgesehen -, daß kaum ein SfL während seiner Studienzeit mit Fragen der Elternarbeit ernsthaft konfrontiert worden sei; hier finden sich auch die meisten Autorenübereinstimmungen der neueren Elternbildungsliteratur. Daß die Kommunikationsformen innerhalb der Behörden nicht nur Konsequenzen für die Befindlichkeit des SfL in seinem Beruf, sondern auch für die pädagogische Sache haben, geht daraus hervor, daß vor allem viele Junglehrer (und SfL auf dem Land mehr als in Klein- und Großstädten) Verstöße gegen Beamtengesetze und Kollegialitätsgebote befürchten, wenn sie in der Elternarbeit "übereifrig" sind.

4.7. Mobilität Lehrer/Eltern

Welche Schlüsselposition der SfL in bezug auf den Gesamtkomplex Demokratisierung besitzt, kommt dadurch zum Ausdruck, daß er diesen Vorgang als Steigerung der Unbequemlichkeiten in seiner Berufsausübung ansehen kann oder als Angriff auf staatlich verbriefte Rechte, aber er bestätigt dann nur den gesellschaftlichen Rückstand, der der Institution Schule allgemein vorgeworfen wird.[1]

Da zum gegenwärtigen Zeitpunkt das Engagement der überwiegenden Zahl der Eltern - aber auch der Sonderschullehrer - noch schwach entwickelt ist, muß "Elternarbeit, die sich primär auf den Einbezug von Eltern mit benachteiligten und randständigen Kindern richtet, ... zu Anfang vom Lehrer selbst organisiert und angeleitet werden" [2]: "Von der Lehrerschaft erwarten die Eltern den ersten Schritt." [3] Dabei ist der Besuch umso erfolgversprechender, je gründlicher das Zusammentreffen vorbereitet wurde.[4]

Wenn aber Elternarbeit nicht praktiziert wird, sollten engagierte Eltern von Sonderschülern versuchen, bisher wenig kooperationsfähige und -bereite SfL auf die Zusammenarbeit mit Eltern hin anzusprechen und dafür zu gewinnen.[5] Dabei bedeutet dies nicht, wenn kurzfristig auch SfL die Zusammenarbeit anregen, "daß sie langfristig die Schlüsselfigur der Elternarbeit in der Schule sein oder bleiben müssen. Ohne die Einbeziehung von Lehrern als Vertreter und Kennern der Schulwirklichkeit wird sich Elternarbeit nur schwer entfalten lassen" [6]:

---

1) vgl. R. KRÜGER/E. KLIEFOTH (1973, 31)
2) K.-J. KLUGE (1978, 50)
3) G. NIBBE (1978, 353); vgl. ebenso H. BACH (1960, S. 107) und D. BRÜHL/HEIDI KNAKE (1976, 577)
4) vgl. H. BENGL (1974, S. 31) und O. SPECK (1973, S. 85)
5) vgl. K.-J. KLUGE (1978, 49)
6) H. FROHN (o. J., o. S.)

Tab. 50:

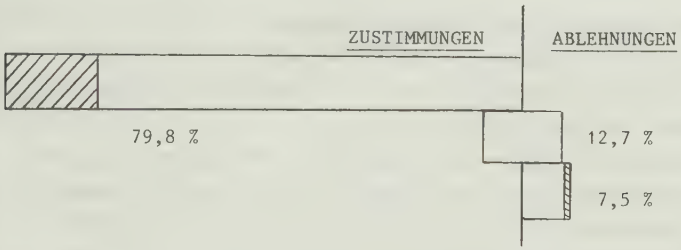
VAR 62 *In der Aufbauphase einer Zusammenarbeit muß die Planung und Durchführung der Elternabende stärker vom Lehrer ausgehen.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*102*	*462*	*90*	*48*	*5*
Prozentwerte	*14,4*	*65,4*	*12,7*	*6,8*	*0,7*

$\tilde{x}$ 2.043 s 0.7705

$\bar{x}$ 2.1400 $\sigma_{\bar{x}}$ 0.041

Abb. 50: Einstellungsverhalten zu VAR 62



Hier überrascht das positiv hohe Ergebnis mit ca. 80 % Zustimmungen. Offensichtlich sehen SfL die dringende Notwendigkeit der Elternarbeit ein und verkennen nicht, daß die Planung und Durchführung der Elternabende in der Aufbauphase stärker als bisher von SfL übernommen werden muß. Dabei wird diesem Statement von den Mittelstufenlehrern auffallend eher zugestimmt, als Grundstufenlehrer dazu bereit sind (t-Wert 2.19/p 0.029). Außerdem bejahen auch solche SfL diese Behauptung schwächer, die die bisherige Anzahl der Elternabende pro Schuljahr auslastet, während ihre Kollegen, die häufiger stattzufindende Elternabende verlangen, diese These massiver unterstützen (t-Wert 2.25/ p 0.025).

Ähnlich der vorhergehenden Variablen 62 geht es in der folgenden (VAR 69) darum, daß für die Vorbereitungen der Elternabende - nicht nur während der Aufbauphase - in erster Linie der SfL verantwortlich ist. Er muß in der Rolle eines Organisators die Eltern auf ihre Aufgaben vorbereiten, ggf. Arbeitsmittel bereitstellen und Nachbesprechungen der Elternabende durchführen [7]; dies alles verlangt natürlich zusätzliche Zeit und einen kontaktstarken, aufgeschlossenen und ideenreichen Lehrer.[8] Ein positives Beispiel von der Initiative eines Lehrers zur Zusammenarbeit mit Eltern stellt der Versuch von PRAHM dar, für den er von der Stiftung für staatsbürgerliche Mitverantwortung "Die Mitarbeit" ausgezeichnet wurde.[9] Er hat versucht, das Interesse der Eltern an der Erziehung der Kinder in der Schule wachzuhalten und zu stärken, teilweise auch zu wecken.

Bereits HUGO GAUDIG bezeichnete die Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus als "eine Kulturfrage ersten Ranges, ... an deren theoretischer und praktischer Lösung vor allem die Pädagogen mit leidenschaftlicher Hingabe arbeiten müssen" [10]. Und bei einer Tagung des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes Ende 1974 in Hamburg unter dem Thema "Zusammenarbeit mit den Eltern in der Schule" appellierte der Hauptreferent, Prof. Dr. H. HIELSCHER, an die Pädagogen, "'Elternarbeit' als Herausforderung zu verstehen, die Qualität der eigenen Arbeit ständig zu verbessern und sich in Frage stellen zu lassen. Elternarbeit und -bildung müsse als legitimer Bestandteil der Arbeit der Erzieher gelten" [11].

---

7) vgl. D. VEIT (1971, 290)
8) vgl. G. NIBBE (1978, 349); vgl. ebenso G. BOECKEN (1976b, 379) und H. BENGL (1974, S. 74)
9) vgl. R. PRAHM (1970, 30)
10) zit. nach H. BENGL (1974, S. 9)
11) zit. nach HANNELORE MOHRINGER (1975, 69)

Tab. 51:

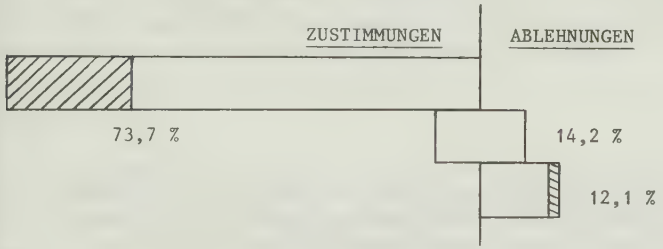
VAR 69 *Elterntreffen müssen vor allem von den Lehrern gründlich vorbereitet werden.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*134*	*387*	*100*	*73*	*13*
Prozentwerte	*19,0*	*54,7*	*14,2*	*10,3*	*1,8*

$\tilde{x}$ 2.066 s 0.9615

$\bar{x}$ 2.2136 $\sigma_{\bar{x}}$ 0.0510

Abb. 51: Einstellungsverhalten zu VAR 69



Auch diese Verteilung bestätigt, daß die positiven Einstellungen zu dieser Variablen 69 erfreulicherweise sehr hoch liegen; fast drei Viertel aller SfL stimmen darin überein, daß Elterntreffen vor allem von den Lehrern gründlich vorbereitet werden müssen. Damit ist trotz des positiven Anscheins allerdings noch nichts darüber ausgesagt, inwiefern tatsächlich "vor Ort" Elterntreffen gründlich vorbereitet werden.

Zur Tabelle und Abbildung 51 stellt der Signifikanznachweis einen sehr bemerkenswerten Unterschied fest, und zwar stimmen SfL auf dem Land dieser Behauptung noch intensiver zu als ihre Kollegen in den Großstädten (t-Wert 3.37/p 0.001).

Wenn davon ausgegangen werden kann, daß vor allem der SfL (zusammen mit einigen Eltern) die Vorkehrungen für Elternabende zu treffen hat, dann stellt sich die Frage, welche interessierenden Themen besprochen werden können und ob diese auch vom SfL vorzubereiten sind. Für die Auswahl sollten vor allem solche Themen aus dem Erziehungsbereich herangezogen werden, mit denen die Eltern täglich zu "schaffen" haben.[12] Dies erscheint deshalb sinnvoll, weil auf Grund empirischer Daten aus dem Bereich der Grundschule sehr viele Eltern an Informationen über Erziehungsfragen interessiert sind; bei Schul- und Erziehungsproblemen informieren sie sich vorwiegend beim Lehrer, im Fernsehen, bei Bekannten oder in Zeitschriften und Illustrierten.[13] Auch wenn nur annähernd diese Quoten für den Bereich der Eltern von Sonderschülern Geltung besäßen, so wäre bereits eine intensive Vorbereitung des Referenten auf den Elternabend vonnöten. Doch dieses Bedürfnis der Eltern wird zur Zeit nicht im geringsten berücksichtigt:

Tab. 52:

VAR 71 *Allgemein interessierende Themen, wie z. B. Lügen und Stehlen, Aggressivität, Strafen, Taschengeld, Probleme des Einzelkindes und Geschwisterkonflikte, Rückschulungsfragen u. a. m. sollten verstärkt vom Lehrer nach gründlicher Vorbereitung bei der Elternarbeit besprochen werden.*

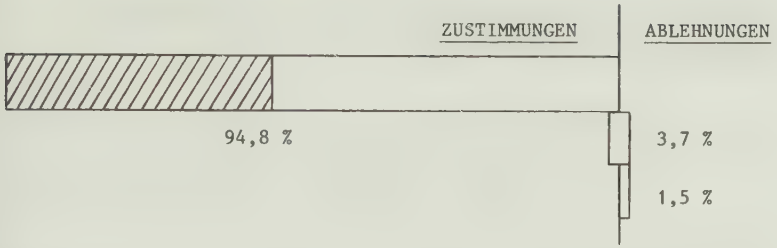
HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*289*	*381*	*26*	*10*	*1*
Prozentwerte	*40,9*	*53,9*	*3,7*	*1,4*	*0,1*

$\tilde{x}$ 1.668 s 0.6611

$\bar{x}$ 1.6605 $s_{\bar{x}}$ 0.035

12) vgl. K. SINGER (1962, S. 22)
13) vgl. NON SCHOLAE (o. J.)

Abb. 52: Einstellungsverhalten zu VAR 71



Mit weit überlegener Übereinstimmung wird dieses Statement von den SfL positiv bewertet, d. h. sie erklären sich bereit, allgemein interessierende pädagogische Themen nach gründlicher Vorbereitung bei der Elternarbeit zu besprechen. Dabei bekräftigen jene Pbn., die jedesmal viele Eltern auf Elternabenden versammelt hatten, diese Variable hoch signifikant am entschiedensten, während SfL, deren Elternabende kaum von Eltern besucht waren, in ihren Zustimmungen zurückhaltend sind (t-Wert 2.66/p 0.008).

Bei Elternversammlungen ist es besonders wichtig, daß der SfL die Eltern ernst nimmt und vor allem den sozial schwächer gestellten Eltern verständnisvoll und hilfsbereit zur Seite steht. Dabei muß den sonst eher zurückhaltenden Eltern Mut gemacht und ihr Selbstwertgefühl gestärkt werden, und ihre Probleme, Zweifel, Hoffnungen und Sorgen müssen nach Möglichkeit berücksichtigt und zum allgemeinen Problem erhoben werden.[14] Demokratisch gesinnte SfL haben hier eine besondere Verpflichtung gegenüber den Eltern von Lernbehinderten:

14) vgl. GRAF A. VON WALDBURG-ZEIL (1976a, 1); vgl. ebenso H. BENGL (1974, S. 50), H. FROHN (1975, o. S.) und JUTTA KAMAROWSKY-EICHHOLZ/H. SEEHAUSEN (o. J., S. 11)

Tab. 53:

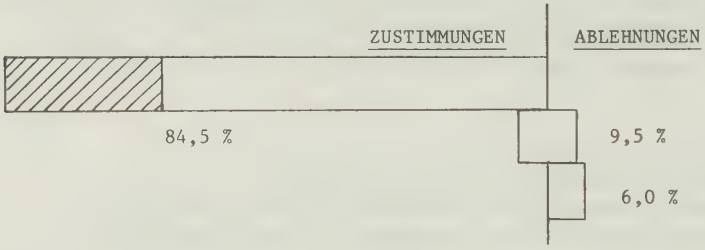
VAR 43 *Lehrer müssen unbeholfenen Eltern bei der Formulierung ihrer Fragen bei Elternversammlungen helfen und sich schützend an ihre Seite stellen.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*173*	*424*	*67*	*40*	*3*
Prozentwerte	*24,5*	*60,0*	*9,5*	*5,6*	*0,4*

$\tilde{x}$ 1.925 s 0.8042

$\bar{x}$ 1.9760 $\sigma_{\bar{x}}$ 0.0425

Abb. 53: Einstellungsverhalten zu VAR 43



Zu dieser Einstellungsdimension verhalten sich die SfL in bemerkenswerter Deutlichkeit zustimmend. Mit ganz geringen Ausnahmen erklären sie sich bereit, unbeholfenen Eltern bei Elternversammlungen auf jeden Fall ihre helfende Hand anzubieten.

Hier überrascht das schwach signifikante Ergebnis zu Gunsten älterer Lehrer: SfL, die sechs und mehr Jahre in einer Lernbehindertenschule arbeiten, sehen Hilfe und Schutz für zurückhaltende Eltern mehr als ihre jüngeren Kollegen mit höchstens fünf Jahren Sonderschuldienst-Tätigkeit als unbedingtes Postulat an (t-Wert 2.01/p 0.044).

KLUGE vertritt den Standpunkt [15], daß Kontakte und Zusammenarbeit zwischen Eltern und Sonderschullehrern eine Grundbedingung individueller und gezielter Förderung jedes einzelnen behinderten Kindes sei und die Elternschularbeit deshalb ein Bestandteil von Sonderschulunterricht sein müsse.[16] Allerdings geht KLUGE nicht darauf ein, ob die Zusammenarbeit mit Eltern zu den Verpflichtungen des Klassenlehrers gehöre und damit organischer Bestandteil seiner Erziehungs- und Bildungsarbeit sei.

HIELSCHER - orientiert am amerikanischen Head-Start-Programm [17] - und FROHN verstehen Elternarbeit ebenfalls wie KLUGE als Bestandteil der Schulpraxis der Lehrer, die allerdings finanziell zu honorieren sei.[18] Andere Autoren halten die Zusammenarbeit mit Eltern in der Schule zunächst in einer entsprechenden Lehrerausbildung für möglich, wenn dem Lehrer im Rahmen seiner Arbeitszeit zumindest ausreichende Vorbereitungszeit eingeräumt und seine Pflichtstundenzahl herabgesetzt würde [19]: "Es ist zu fordern, daß dem Sonderschullehrer innerhalb seines Wochenstundenmaßes Zeit für Elternkontakte zur Verfügung gestellt wird" [20]:

Tab. 54:

VAR 70 *Lehrer sind zur verstärkten Zusammenarbeit mit den Eltern zu verpflichten. Für diese zusätzliche Arbeit müssen sie ausgebildet und entsprechend honoriert werden.*

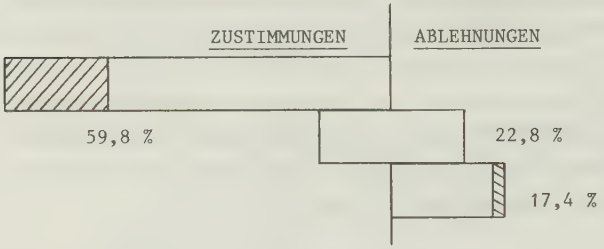
HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*113*	*310*	*161*	*109*	*14*
Prozentwerte	*16,0*	*43,8*	*22,8*	*15,4*	*2,0*

$\tilde{x}$ 2.279 s 1.0264

$\bar{x}$ 2.4356 $\sigma_{\bar{x}}$ 0.055

15) vgl. K.-J. KLUGE (1978, 49-51)
16) vgl. H. BENGL (1974, S. 12)
17) vgl. H. HIELSCHER (1971, 186)
18) vgl. H. FROHN (o. J., o. S.)
19) vgl. HELGA LANGE-GARRITSEN (1972, S. 59); vgl. ebenso R. SCHOCK (1975, S. 144)
20) H. BAIER (1977, 91)

Abb. 54: Einstellungsverhalten zu VAR 70



Diese Tabelle und Abbildung 54 besagen, daß die Pädagogen dieser Variablen stark zustimmen (ca. 60 %). Sie setzen sich demnach für die Verpflichtung zu einer verstärkten Zusammenarbeit ein, wollen allerdings dafür ausgebildet und entsprechend honoriert werden.

Die "progressiven Intentionen" stammen offensichtlich von den Junglehrern mit maximal fünf Jahren Sonderschuldienst-Erfahrung; die bereits länger dienenden SfL können ihnen darin nicht folgen (t-Wert 3.25/p 0.001). Auch stimmen verheiratete dieser Variablen 70 eher als ledige Lehrer zu (t-Wert 2.15/p 0.032). Am stärksten von allen Gruppen bekräftigen SfL auf dem Lande diese Behauptung, während ihre Großstadt-Kollegen sich eher reserviert verhalten (t-Wert 2.22/p 0.027).

Noch vor wenigen Jahren forderte HOFMANN [21]:

> Der Sonderschullehrer muß Opfer bringen können, finäzielle und geistige, auch Opfer an Zeit... Mit der Absolvierung der Pflichtstundenzahl ist es beim Sonderschullehrer nicht getan. Sein Aufgabenkreis ist größer.

Sicherlich wird es auch heute noch Idealisten unter den SfL geben, dann aber arbeiten Lehrer-Idealisten im stillen.

---

21) W. HOFMANN (1951, 521); vgl. ebenso LORE PLEBUSCH-TIEFENBACHER (1976, 14-15)

Zumindest was die Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus anbelangt, sind Lehrer Arbeitnehmer, die genauso viel oder so wenig Idealisten sind wie Polizeibeamte, Hochschullehrer, Hausmeister, Regierungsräte oder Gefängniswärter.[22] Denn die Realisierung der Zusammenarbeit mit Eltern scheitert "nicht nur an dem hohen Zeitaufwand, der mit ihr verbunden ist, wenn man sie im umfassenden Sinne ernst nimmt, sondern noch mehr an einer Unlust von Lehrern ..." [23].

Man unterstellt zwar "bei einem 'guten Lehrer', daß er über sein Stundensoll in der Schule und das nötige Maß an Unterrichts-Vorbereitung und -Nachbereitung hinaus noch mit Eltern zusammenarbeitet", aber "Arbeitszeituntersuchungen haben sogar gezeigt, daß Lehrer zum Teil - selbst unter Berücksichtigung der Ferienzeit - über 50 Stunden in der Woche arbeiten" [24].

Wenn Elternarbeit, soweit sie über die obligatorischen Elternversammlungen zur Wahl der Klassen- und Schulpflegschaftsvorsitzenden und die Elternsprechtage hinausgeht, nicht weiterhin eine persönliche Angelegenheit des einzelnen Lehrers bleiben soll, dann muß für diese für viele SfL zusätzliche, meist auch noch gering bewertete Mehrarbeit ein finanzieller Anreiz gefunden werden [25], zumal SfL für diese unbezahlte Aufgabe weder ausgebildet noch zeitlich freigestellt sind [26], damit sie planvoll und intensiv geleistet werden kann:

---

22) vgl. H. FROHN (1976, S. 105); vgl. ebenso ders. (o. J., o. S.)
23) E. G. MAHRENHOLZ (1976, 274)
24) H. FROHN (1976, S. 105); vgl. ebenso G. NIBBE (1978, 349)
25) vgl. K.-J. KLUGE (1978, 50); vgl. ebenso H. FROHN (1976, S. 123)
26) vgl. H. FROHN (1974, 20); vgl. ebenso W. R. WILMS (1976, S. 103)

Tab. 55:

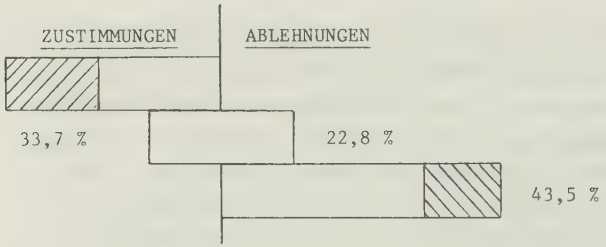
VAR 25 *Lehrer sind Arbeitnehmer, die genauso viel oder so wenig wie andere Arbeitnehmer Idealisten sind. Die intensive Zusammenarbeit mit den Eltern fällt daher in die Freizeit und muß überdurchschnittlich bezahlte Mehrarbeit sein.*

HÄUFIGKEITEN	STIMME STARK ZU	STIMME ZU	UNENT-SCHIE-DEN	LEHNE AB	LEHNE STARK AB
absolute Werte	99	139	161	226	82
Prozentwerte	14,0	19,7	22,8	31,9	11,6

$\tilde{x}$ 3.239 s 1.2612

$\bar{x}$ 3.0750 $\sigma_{\bar{x}}$ 0.067

Abb. 55: Einstellungsverhalten zu VAR 25



Das Ergebnis weist aus, daß nur ein Drittel der SfL-Gruppe der VAR 25 zustimmt und sich fast ein Viertel der Befragten "unentschieden" verhält. Damit wird das Selbstbild des SfL zwar idealistisch gesehen, entspricht aber keineswegs der Praxis im Schulalltag (s. Absch. 4.8.). Vermutlich ließen sich hier die Befragten sehr stark von der gesellschaftlichen Einstellung gegenüber dem Rollenbild des Sonderschullehrers leiten, da von ihm erwartet wird, daß er im Hinblick auf die Bedürfnisse behinderter Schüler freizeitpädagogische und elternpädagogische Aktivitäten entwickelt (s. auch Absch. 2.3.).[27]

27) vgl. die Schrift einiger Berliner Lehrer, die den Dialog zwischen der Öffentlichkeit und den Lehrern herstellen und unter den Lehrern intensivieren wollen. In: REDAKTION "Betrifft Erziehung" (1970, 36)

Bezeichnenderweise stimmen jene SfL, die nachmittags bereits einmal in der Woche Schulunterricht zu halten haben, dieser Variablen überwiegend zu ($\bar{x}$ 2.7698), während solche Kollegen, die grundsätzlich nur vormittags unterrichten, diese Behauptung eher ablehnen (t-Wert 3.17/p 0.002). Ebenso bejahen Pbn., die einen Elternabend im Schuljahr veranstalteten, diese Variable schwach, wohingegen sie von jenen, die drei und mehr Elternabende im Jahr durchführten ($\bar{x}$ 3.4286) massiv verworfen wird (t-Wert 2.62/p 0.009). Schließlich sehen SfL mit einer starken Klassenfrequenz einen kleinen Anreiz darin, wenn die Elternarbeit bezahlte Mehrarbeit wird, worauf SfL mit wenigen Schülern pro Klasse eher bereit sind zu verzichten (t-Wert 2.11/p 0.035).

Gegen die in der folgenden Variablen aufgestellte Behauptung, daß es niemand den Lehrern verdenken könne, wenn sie im Zuge der allgemeinen Arbeitsbelastung die Zusammenarbeit mit den Eltern auf das vorgeschriebene Mindestmaß beschränken, erhebt HOFMANN Einspruch: Er sieht "das Dienen aus Liebe" als "eine Grundvoraussetzung für den Heilpädagogen" an, von dem "gesteigerter Helferwillen" und erhöhte Aktivität gefordert sind: "Dienen in diesem christlich-religiösen Sinn ist darum die Grundaufgabe jedes Menschen, jedes Lehrers und Erziehers und erst recht jedes Heilpädagogen und Sonderschullehrers." [28] Dagegen äußert BAIER auf die Aussage von HOFMANN und anderen [29], daß die Gültigkeit dieser Prinzipien über den SfL zwar bis in unsere Tage durch vorwiegend emotionell getragene Publikationen gestützt werde; er stelle jedoch grundsätzlich in Frage, ob pathetische, religiöse und ähnliche Aussagen über den SfL auch für die heutige Lehrergeneration noch Gültigkeit haben. Dabei kommt er in seiner Untersuchung zum Selbstbild des SfL zu dem Ergebnis, "daß angehende Sonderschullehrer ein Leitbild, das einstmals der Position 'Hilfsschullehrer' zugeschrieben wurde, auch heute noch weitgehend als verpflichtend ansehen" [30]. (Dies ist beim Einstellungsverhalten zu VAR 11 zu bedenken.)

---

28) W. HOFMANN (1951, 516-517)
29) vgl. G. COHEN (1961, 149-151) und T. VON DEN DRIESCH (1951, 513-515)
30) H. BAIER (1972a, 682)

Grundsätzlich aber ist die Forderung an den SfL, sich mehr für eine Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule zum Wohle der Kinder einzusetzen, ein moralischer Appell, der dem SfL nicht unbedingt bewußt zu sein braucht. Zumindest existieren vielfältige Möglichkeiten, diesen Appell nicht soweit ins Bewußtsein treten zu lassen, daß er zum drängenden Problem wird: Der SfL kann z. B. seinen Beruf nur als "Job" begreifen und Befriedigung durch außerschulische Betätigung erfahren.[31] Oder es "kommt gerade auf Junglehrer, die zwischen erster und zweiter Lehrerprüfung meist nur schwer mit den Anforderungen von Unterrichts- und Prüfungsvorbereitungen fertig werden, Elternarbeit als zusätzliche Belastung - häufig als Belästigung empfunden - hinzu" [32].

Manche SfL hegen aber auch "nur die bourgeoise Absicht ..., sich ein ruhiges und gesichertes Leben zu verschaffen" [33]. Der normale Lehrer - gegenüber dem progressiven, aktiven Lehrer -, der die gesellschaftstypischen Bewußtseinsinhalte der Trennung von Arbeit und Freizeit verinnerlicht hat, will in seiner privaten Sphäre nicht gestört werden, weshalb mancher die Zusammenarbeit mit den Eltern auf das vorgeschriebene Mindestmaß beschränkt.[34] Oder er stumpft nach einer gewissen Anzahl von Sonderschuldienstjahren in seiner Arbeit, in der es keine Aufstiegsmöglichkeiten - schon gar nicht auf Grund besonderen Einsatzes in der Elternarbeit - gibt, so ab, daß er zukünftige, mögliche Veränderungen (z. B. aktiver Eltern) als Belastung abwehrt.[35] Schließlich betrachten es auch manche Lehrer als "eine vermessene Zumutung, wollte man den Lehrern die Last aufladen, durch Idealismus und einen erhöhten zeitlichen und nervlichen Einsatz die Versäumnisse einer grundlegenden Schulreform auszubügeln" [36]:

---

31) vgl. MONIKA SCHMIDT (1974a, 21)
32) H. FROHN (1976, S. 98)
33) MANUELA DU BOIS-REYMOND/B. SÖLL (1973, S. 164)
34) vgl. H. FROHN (1974, o. S.); vgl. ebenso ders. (1976, S. 106-107) und H. BENGL (1974, S. 28)
35) vgl. H. FROHN (1976, S. 90, 105-106); vgl. ebenso H. SPEICHERT (1976, S. 30)
36) H. FROHN (1976, S. 106); vgl. ebenso G. NIBBE (1978, 349), H.-P. WINKEL (1978, 14) und JUTTA KAMAROWSKY-EICHHOLZ/H. SEEHAUSEN (o. J., S. 4)

Tab. 56:

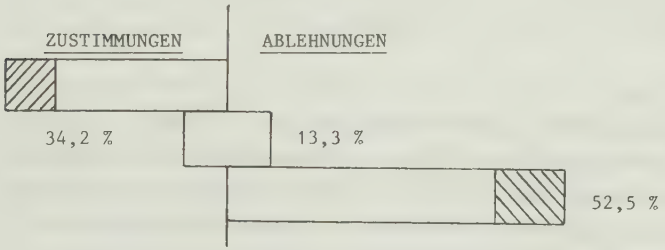
VAR 11 *Niemand kann es den Lehrern verdenken, daß sie im Zuge der allgemeinen Arbeitsbelastung Zusammenarbeit mit Eltern auf das vorgeschriebene Mindestmaß beschränken.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*51*	*191*	*94*	*292*	*79*
Prozentwerte	*7,2*	*27,0*	*13,3*	*41,3*	*11,2*

$\tilde{x}$ 3.563 s 1.1759

$\bar{x}$ 3.2221 $\sigma_{\bar{x}}$ o.0625

Abb. 56: Einstellungsverhalten zu VAR 11



Das ablehnende Einstellungsverhalten der SfL zu dieser Variablen ist mit über 50 % bemerkenswert; nur etwas mehr als ein Drittel der Pbn. verhält sich zustimmend.

Auch hier steht das scheinbar altruistische Verhalten der Befragten im Widerspruch zu den im Absch. 4.8. dargestellten Aktivitäten, korreliert aber positiv mit dem Rollenbild der SfL (s. auch Absch. 2.3.).

Mit dieser Behauptung sollte aber auch verdeckt gefragt werden, wieweit der SfL bereit und in der Lage ist, sich selbst in Frage zu stellen. Diese Fähigkeit sollte als Maßstab einer Persönlichkeit nicht unterschätzt werden. Erfreulich also das Ergebnis, daß 52,5 % der Befragten zur eigenen Kritik bereit sind, während 13,3% mit der Frage offenbar nichts anzufangen wußten.

Analog zur vorangegangenen Variablen 25 deckt auch hier der Signifikanznachweis auf, daß SfL, denen die Durchführung eines Elternabends im Schuljahr genügt, dieses Statement sehr signifikant schwächer ablehnen als solche, die drei und mehr Elternabende veranstalteten (t-Wert 2.59/p 0.010). Ebenso verneinen Pbn. mit eigenen Kindern die Aussage, daß SfL unter dem Vorwand der allgemeinen Arbeitsbelastung die Zusammenarbeit mit Eltern auf das vorgeschriebene Mindestmaß beschränken können, entschieden stärker als kinderlose Lehrer (t-Wert 2.08/p 0.038). Schließlich lehnen SfL, denen die Anzahl bisheriger Elternabende genügt, diese Variable in geringerem Maße ab als ihre Kollegen, die mehr Elternabende als bisher fordern (t-Wert 2.46/p 0.014).

Zusammenfassung

Die Hypothese 7 kann in den meisten Bereichen als gesichert betrachtet werden. Danach ist die Bereitschaft der Mehrheit der SfL vorhanden, Elterntreffen über die Aufbauphase hinaus gründlich vorzubereiten und den Eltern ihre Unterstützung anzubieten. Für diese Aufgabe müssen sie allerdings ausgebildet und entsprechend honoriert werden. Sie wollen sich jedoch von allgemeinen Arbeitnehmern unterscheiden und betrachten sich selbst in gewisser Weise noch von ihrem Berufsethos her als Idealisten, d. h. die Mehrheit der SfL ist trotz allgemeiner Arbeitsbelastung zu einer Zusammenarbeit mit den Eltern auch über das vorgeschriebene Mindestmaß hinaus bereit.

Dabei ist die fortschrittlichere Einstellung eher bei SfL zu finden, die viele anwesende Eltern auf ihren Elternabenden nachweisen konnten, drei und mehr Elternabende im Schuljahr durchführten und teilweise in Landgemeinden tätig sind.

4.8. Elternkontakte

4.8.1. Aktivitäten bei Hausbesuchen

Geht man von der Annahme aus, daß Eltern, die selten oder gar nicht zu Informationsabenden kommen und der Schule distanziert gegenüberstehen, durch Hausbesuche zu gewinnen wären [1], dann wird man mit der Tatsache konfrontiert, daß Hausbesuche in der gegenwärtigen Praxis der Lernbehindertenschulen nur selten durchgeführt werden.[2] Dies bestätigt auch eine Umfrage über den Charakter der Zusammenarbeit von Schule und Elternhaus bei einer größeren Zahl von Eltern ganz verschiedener Schulen [3]:

> Aufschlußreich für die Situation war, daß eine ganze Reihe von Eltern zunächst feststellte, daß sie den Klassenleiter nur aus Elternversammlungen kennen, daß er seit zwei, drei, vier und mehr Jahren - in einigen Fällen überhaupt noch nicht - das Elternhaus aufgesucht hatte. Müssen die Eltern unter solchen Voraussetzungen dann nicht zu der Auffassung kommen: Die Schule braucht uns ja gar nicht?

Wenn der Lehrer die pädagogischen Möglichkeiten des Hausbesuchs kenne und richtig zu nutzen verstünde, dann würde "der betreffende Erzieher feststellen, daß der Elternbesuch keine zusätzliche Belastung darstellt, sondern im Gegenteil seine tägliche Erziehungs- und Bildungsarbeit wesentlich erleichtert und intensiviert" [4]. Grundsätzlich sollte der Klassenlehrer also mindestens einmal im Schuljahr alle Eltern seiner Schüler aufsuchen und dies auch in seinem Plan vorsehen. Sehr häufig können nämlich die Eltern gerade durch ein persönliches Gespräch dazu gebracht werden, nicht nur das eigene Kind zu sehen, sondern sich für die Schule überhaupt mehr zu interessieren. DIETZE [5] fordert daher:

> Hausbesuche bei den Eltern, die nicht auf die Elternversammlungen kamen; herausfinden, warum sie nicht kamen. Ihre Erwägungen und Überlegungen verstehen, ihre Forderungen - die sie ja nicht laut aussprechen - sich zu eigen machen, auch dann, wenn andersartige Überzeugungsversuche fehlgeschlagen sind. Das heißt nicht: eigene Auf-

---

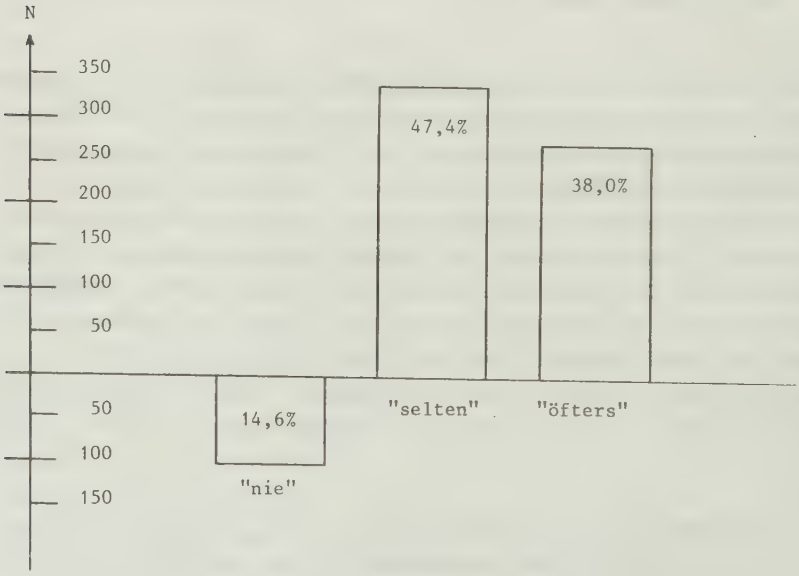
1) vgl. FREIE UND HANSESTADT HAMBURG (1977, S. 6)
2) vgl. K.-J. KLUGE (1978, 52)
3) PÄDAGOGISCHES FORUM (1962, 73)
4) AUTORENKOLLEKTIV (1961, 234); vgl. ebenso MANUELA DU BOIS-REYMOND (1977, S. 231-240)
5) L. DIETZE (1976, 563)

fassungen zu leugnen; wohl aber, als fairer Interessenwalter der Eltern aufzutreten und sich einzusetzen. Alle Eltern regelmäßig informieren und konsultieren.

Weil aber, wie die nachfolgenden statistischen Prüfwerte belegen, nur wenige SfL sich die Zeit nehmen, die Eltern kennenzulernen, weiß er auch nur in Ausnahmefällen, wer ihm bei der Lösung der erzieherischen Probleme in der Klasse und in der Arbeit mit anderen Eltern helfen kann.

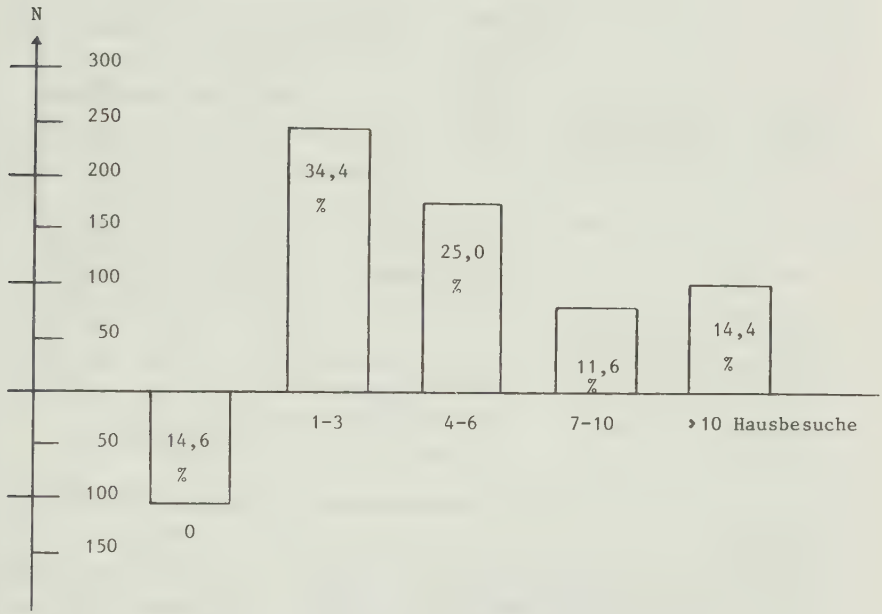
Die Auswertung erbrachte insgesamt 707 Nennungen auf die Frage nach der Häufigkeit durchgeführter Hausbesuche während des letzten Schuljahres:

Abb. 57: Häufigkeiten von durchgeführten Hausbesuchen



Aufgeschlüsselt nach der Anzahl der durchgeführten Hausbesuche ergibt sich folgende Übersicht:

Abb. 58: Anzahl von durchgeführten Hausbesuchen im Schuljahr



Aus dieser Übersicht ergibt sich, daß etwa die Hälfte aller befragten SfL entweder Hausbesuche bei Eltern gar nicht oder bis höchsten drei Elternbesuche im Laufe eines ganzen Schuljahres durchführt. Nur etwa jeder siebte Lehrer geht über die wohl kaum ausreichende Kontaktform der Sprechstunde und des Elternabends hinaus und bekundet sein Interesse an der Schullaufbahn seiner Schüler und an einer Zusammenarbeit mit den Erziehungsberechtigten an über zehn Hausbesuchen im Schuljahr.

Aus den folgenden beiden Abbildungen 59 und 60 ergeben sich Übersichten über die Gründe, warum 85,4 % der SfL Hausbesuche durchgeführt bzw. 14,6 % der Befragten abgelehnt haben. Dabei waren bis zu drei Antwortmöglichkeiten gestattet:

Abb. 59: Prioritäten für durchgeführte Hausbesuche

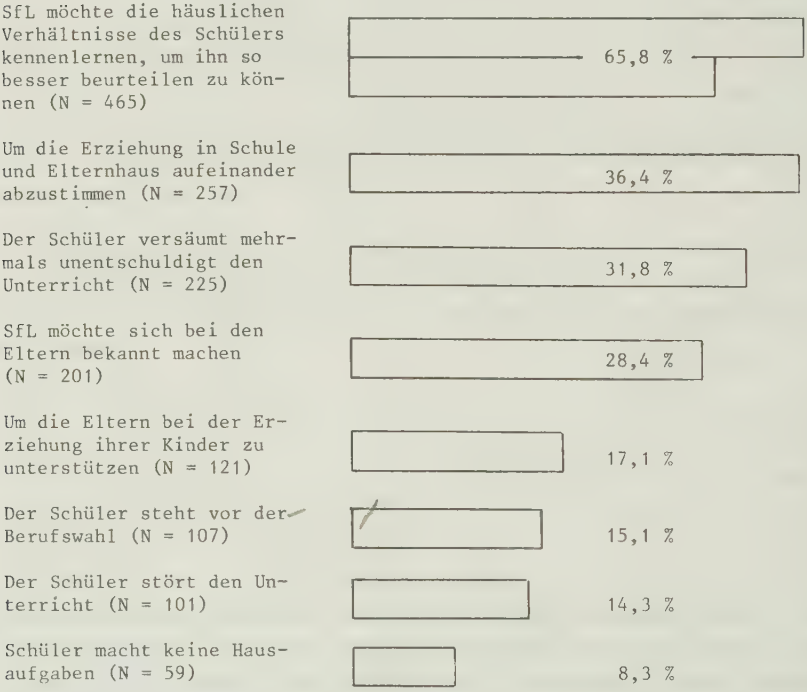
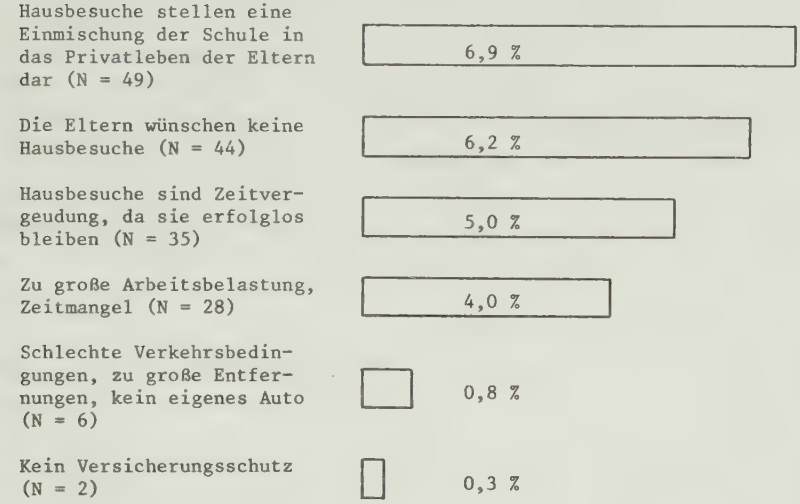


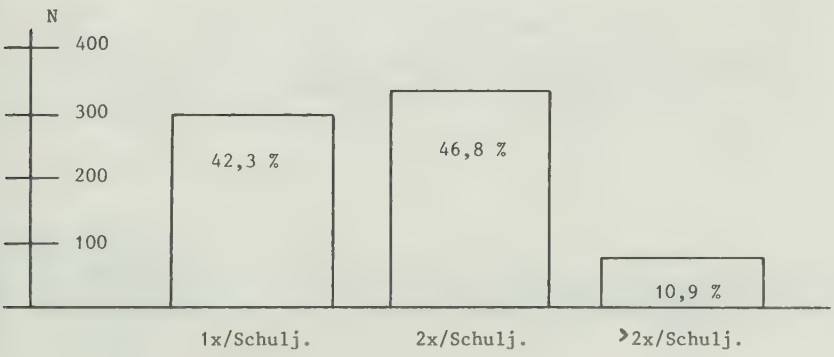
Abb. 60: Gründe für die Ablehnung von Hausbesuchen (bei 14,6 % d. Befragten)



4.8.2. Aktivitäten bei Elternabenden

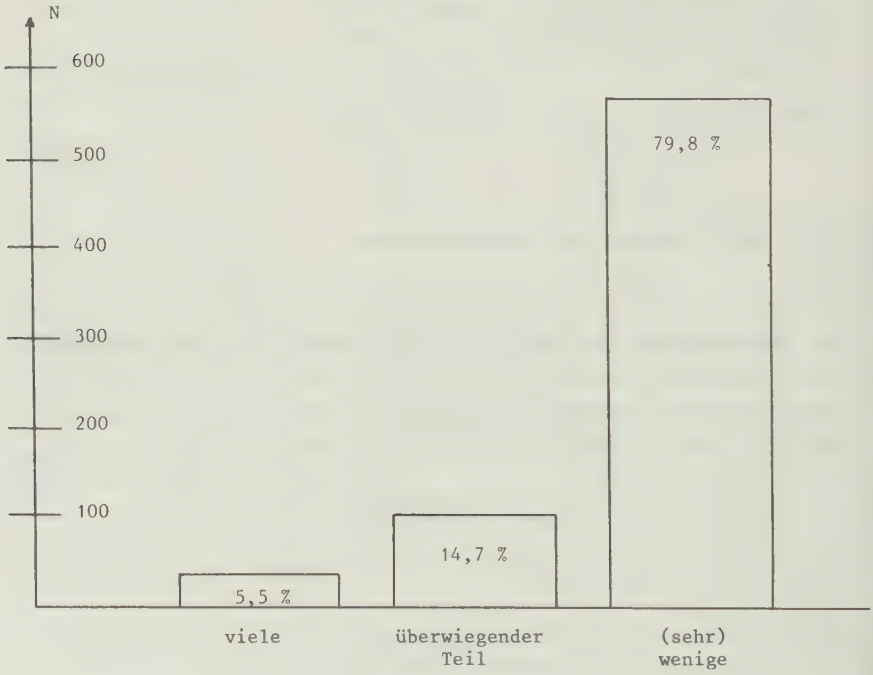
Obwohl, wie aus den vorangegangenen Abschnitten zu ersehen ist, der überwiegende Teil der SfL die Notwendigkeit der Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus erkennt und auch zu Kontakten mit Eltern bereit ist, stehen diese Aussagen im Widerspruch zu den tatsächlich geleisteten Aktivitäten.

Abb. 61: Häufigkeiten von durchgeführten Elternabenden im Schuljahr



Demnach entsprechen die ermittelten Häufigkeiten von durchgeführten Elternabenden pro Schuljahr durchaus den neueren Untersuchungen von DIETERLE/JÄTH [6]: "In den meisten Fällen (42,6 %) fand bis zum Zeitpunkt der Erhebung nach Aussage der Lehrer ein Elternabend statt, in 32,4 % der Fälle zwei Elternabende." Auch BOECKEN gelangt zu der Feststellung, daß nur wenige Lehrer über die vorgeschriebene Zahl von zwei Elternversammlungen pro Jahr hinausgehen und dabei die Diskussion weitgehend auf organisatorische Probleme, die zum Teil noch durch Erlaß festgesetzt sind begrenzen und bei denen nur wenige Eltern Fragen stellen.[7]

Abb. 62: Anwesende Eltern auf Elternabenden

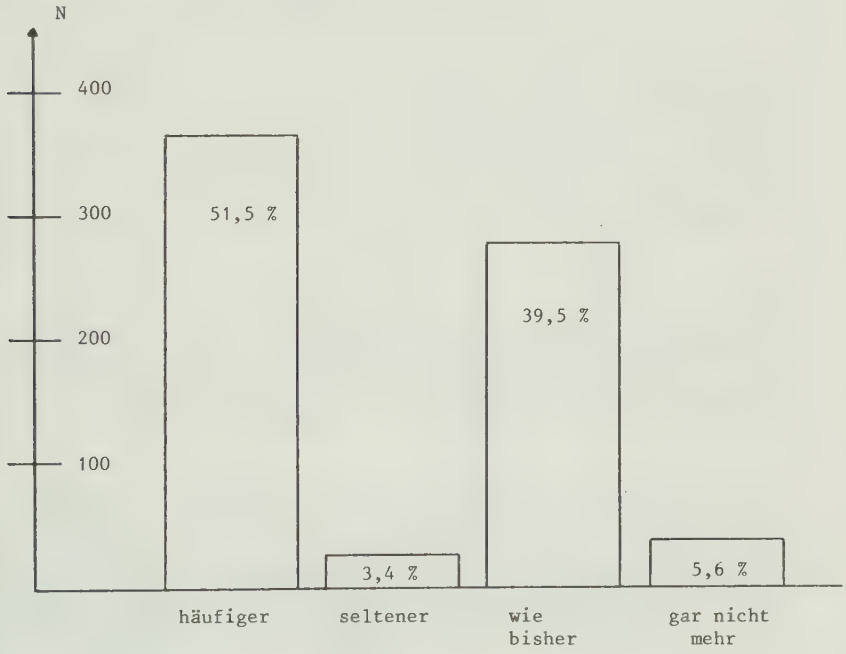


6) ELSE DIETERLE/W. JÄTH (1977, 457)
7) vgl. G. BOECKEN (1976b, 377)

Nach den Untersuchungen von DIETERLE/JÄTH erschienen nach Lehreraussagen auf Elternabenden mehr als die Hälfte der Eltern in 19 % der Fälle, so daß auch dieses Ergebnis den ermittelten Realitäten entspricht.[8] Ähnliche Daten liegen auf Grund empirischer Untersuchungen vor der Herausgabe der Zeitschrift "Schule" vor (Gruner und Jahr), nach der nur 4 % der Eltern regelmäßig die schulischen Elternabende besuchten.[9]

"Dennoch wünschen 48 % der Lehrer Elternabende häufiger (und 43 % wie bisher)" [10], was auch die vorliegende Erhebung bestätigt:

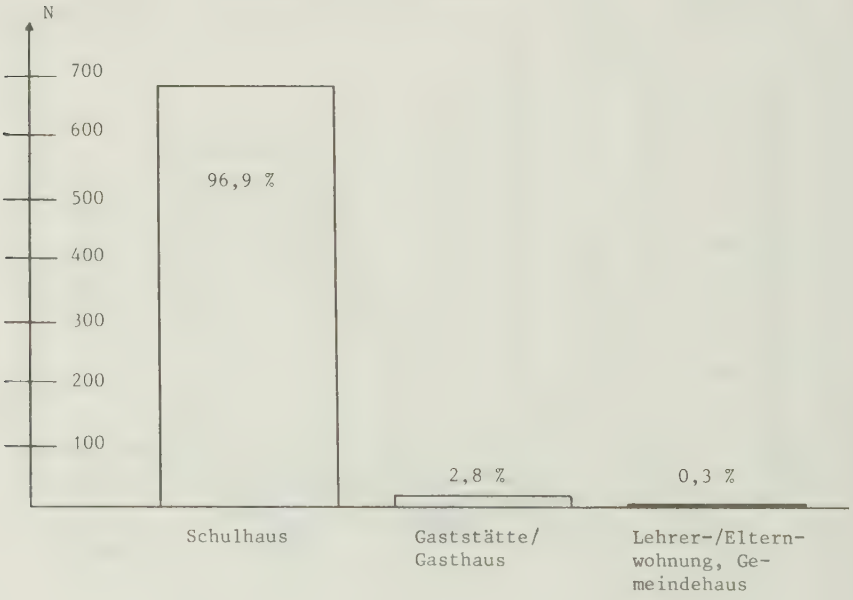
Abb. 63: Anzahl zukünftig erwünschter Elternabende



8) vgl. ELSE DIETERLE/W. JÄTH (1977, 457)
9) vgl. NON SCHOLAE ... (o. J., S. 41)
10) ELSE DIETERLE/W. JÄTH (1977, 457); vgl. ebenso J. KOB (1967, S. 73) und RITA BAUR (1972, S. 142-143)

"Leere Ränge anläßlich der alljährlich einberufenen Klassenpflegschaftsversammlungen kennzeichnen eine Situation, die von Ratlosigkeit und Hilflosigkeit auf seiten der Sonderschullehrer einschließlich ihrer Ausbilder an den Hochschulen geprägt ist."[11] Der Grund aber, warum vielfach die Elternabende schlecht besucht sind und weitere Sitzungen unterbleiben, ist oft der, daß diese Sitzungen langweilige Wahlversammlungen sind, in denen in der Hauptsache Regularien erledigt und die zudem noch meist im Schulgebäude abgehalten werden. Jedoch "Amtsräume aller Art sind stark vorbelastet und tragen nicht gerade dazu bei, das erste Gespräch zu erleichtern" (BONDY) [12]. Oftmals wird also die weitere Möglichkeit, einen Elternabend in einem gepflegten Nebenzimmer einer angesehenen Gastwirtschaft durchzuführen, vom SfL überhaupt nicht erst erwogen [13], wie auch die folgende Abb. 64 belegen kann:

Abb. 64: Häufigster Tagungsort der Elternabende



11) W. R. WILMS (1976, S. 101)
12) zit. nach H. BENGL (1974, S. 27)
13) vgl. M. FURIAN (1976, S. 43-44)

Warum gerade Eltern der unteren sozialen Lebenslage eher ein distanziertes Verhältnis zu Elternabenden haben, mag zum einen mit darin begründet sein, daß die Thematik die Eltern wenig anspricht, zum anderen, daß "breit ausgewalzte Formalismen, eine penibel einzuhaltende Geschäftsordnung, Abwürgen drohender Dispute, Abgrenzung von Kompetenzen oder auch oberflächliches Geplänkel mit neuen Schlagworten und Begriffen" [14] oft den Verlauf solcher Versammlungen kennzeichnen. Den veränderungsbedürftigen Ist-Zustand beschreibt KLASSEN [15] so:

> Oft sind sie (die Eltern, Anm. d. Verf.) nur Erfüllungsgehilfen von Lehrern oder einer patriarchalischen Schulverwaltung, gleichsam das demokratische Feigenblatt einer im Schulwesen noch weitgehend autoritär strukturierten Demokratie.

Da sich zudem die Eltern von Lernbehinderten nicht über die politische Bedeutung der Elternarbeit im klaren sind und darüber hinaus auch nicht über jene Zeit verfügen, die erforderlich ist, um sich einzuarbeiten und durchzusetzen, "verpuffen auch Aufforderungen der gesetzlichen Elternvertreter an diejenigen, die sie gewählt haben, sie bei ihrer Arbeit zu unterstützen" [16]. Dazu äußert FROHN [17]:

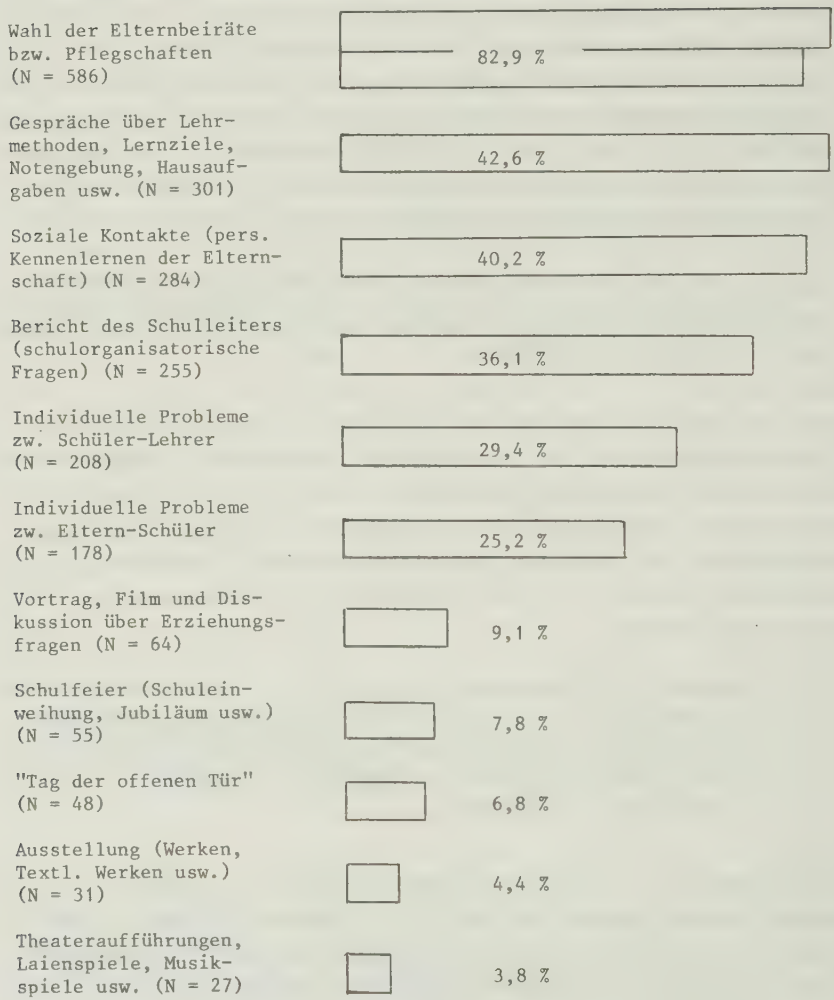
> Die Wahlen der Elternvertreter spielen sich ... nicht selten in einer peinlichen Atmosphäre ab. Gewählt werden soll und muß ja schließlich, es steht zumindest in den Schulgesetzen der Bundesländer. Man kennt sich zwar nicht und weiß auch oft gar nicht, wer wozu gewählt werden soll. Das demokratische Recht zur Wahl der Elternvertreter wird oft zur verordneten Pflichtübung.

Die Stimmung ist dementsprechend beklommen bis gequält, da nur selten andere Themen als Wahl der Elternbeiräte bzw. Pflegschaften und schulorganisatorische Fragen auf der Tagesordnung stehen (s. Abb. 65). So ist es allzu verständlich, daß viele Eltern vor Elternabenden aus Angst vor dem Zeitaufwand zurückscheuen ("Elternabend - das ist doch nur Zeit verplempert") [18]:

---

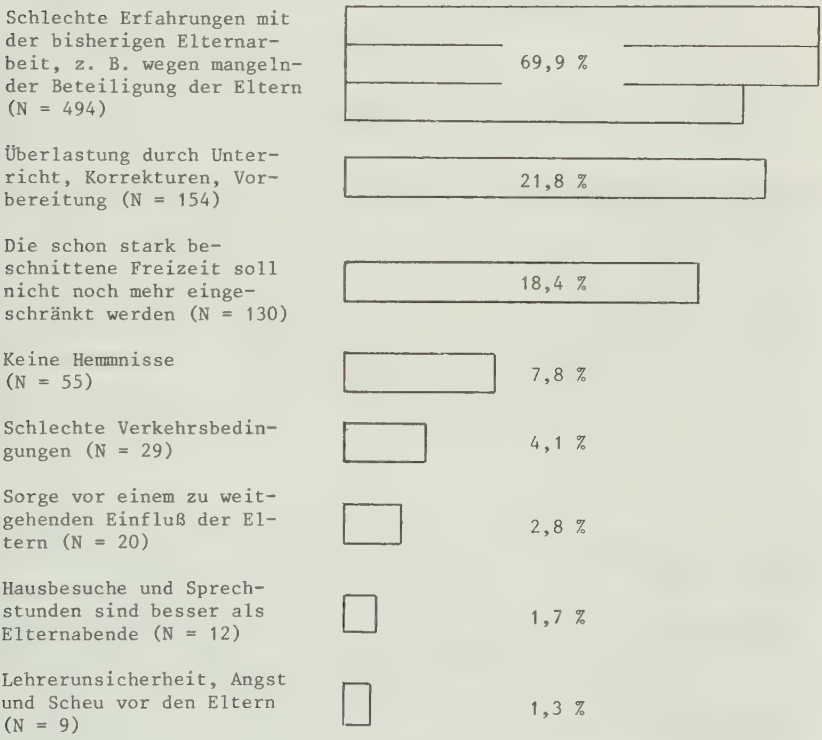
14) ANNELIESE KNOOP (1974, 278)
15) T. F. KLASSEN (1971, 23)
16) L. DIETZE (1976, 561)
17) H. FROHN (o. J., o. S.); vgl. ebenso ders. (1976, S. 97)
18) REDAKTION "Schulzeit" (1974, 16)

Abb. 65: Tagesordnung auf bisherigen Elternabenden



Das folgende Schaubild verdeutlicht die Rangliste der Gründe für Schwierigkeiten, die SfL bei der Gestaltung von Elternabenden angaben. Die Frage lautete: "Aus Erfahrung wissen wir, daß viele Lehrer nicht gern Elternabende abhalten. Wie ist das bei Ihnen? Welche Hemmnisse treten bei Ihnen auf?" (Auch hier waren wieder bis zu drei Mehrfachantworten gestattet.):

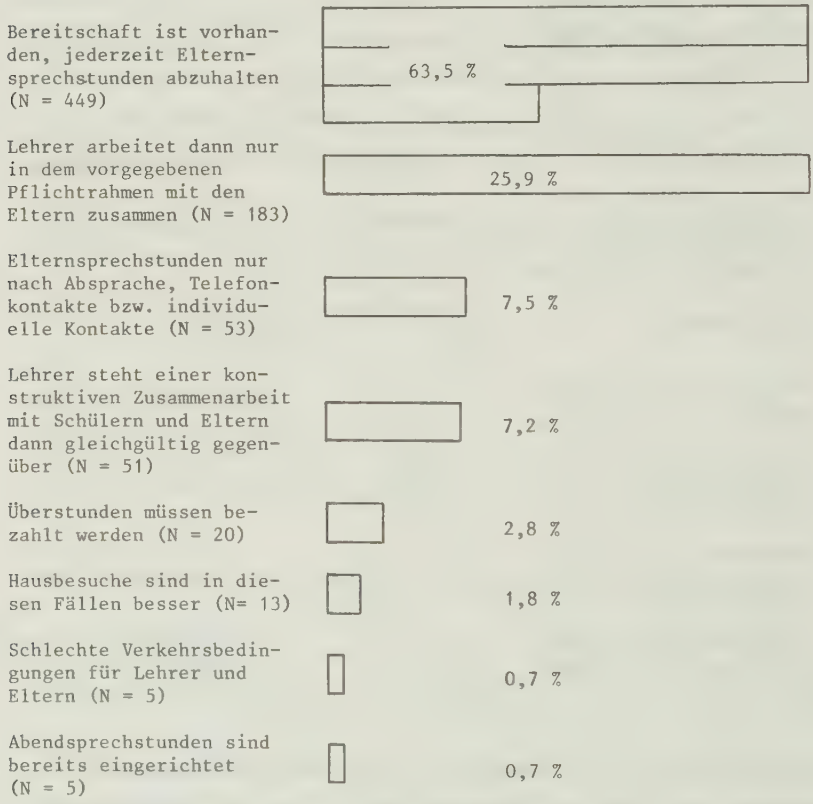
Abb. 66: Gründe der Hemmnisse bei der Gestaltung von Elternabenden von seiten der Lehrer



Da es besonders für berufstätige oder auswärtswohnende Eltern schwierig ist, die auf mehrere Tage verteilten Sprechstunden zu besuchen, erscheint es in diesen Fällen zweckmäßig, Elternsprechstunden abends oder an Wochenenden durchzuführen, bei denen alle

SfL zur Verfügung stehen.[19] Dies bestätigt auch eine Umfrage des Bayerischen Staatsministeriums für Unterricht und Kultus bei 8000 Eltern, wobei auf die Frage einer Verbesserung der Kontaktpflege an erster Stelle der Wunschliste Elternsprechtage und mehr Sprechstunden der Lehrer standen.[20] Die Frageformulierung zu Abb. 67 lautete daher: "Trotz der vielfältigen Befürwortungen: Wären Sie bereit, Elternsprechstunden abends oder an Wochenenden (evtl. auf Veranlassung der vorgesetzten Dienststelle) durchzuführen?":

Abb. 67: Einstellungen zur Einrichtung von Elternsprechstunden am Abend bzw. an Wochenenden



19) vgl. H. BENGL (1974, S. 31)
20) vgl. REDAKTION "Schule & wir" (1974, 5); vgl. ebenso RITA BAUR (1972, S. 109)

4.8.3. Einstellungen zu Elternabenden

Die wichtigste Kontaktform der Begegnung zwischen SfL und Eltern bleibt der Elternabend, da sich hier die Eltern gemeinsam zu einem Gesprächs- und Diskussionsforum treffen können. Dabei sollten sowenig wie möglich informative, schulorganisatorische Angelegenheiten besprochen werden, weil erstens die Zeit aller Beteiligten dafür zu kostbar ist und zweitens die erforderlichen Informationen besser in zwei, drei Elternbriefen an alle Eltern weitergegeben werden können.

4.8.3.1. Äußere Voraussetzungen

Bereits die äußeren Voraussetzungen für Elternabende sind an den meisten Sonderschulen denkbar schlecht. Schon die "Eröffnungszeremonien" eines Elternabends sind oft abschreckend und steif. Mitunter ist es auch der "Schulmief", der bei den Eltern das typische Schülerverhalten auslöst, "wenn sie sich auf die Erstklaßstühlchen in einem Klassenzimmer zwängen müssen" [21]. Dadurch kommen gruppendynamische Verhaltensmuster früherer Zeiten wieder auf, und der eintretende Lehrer wird automatisch zur Respektperson.

Aber nicht nur bezüglich der Stühle, sondern die gesamten äußeren Umstände sollten - der "Normalzustand" [22] - dahingehend verändert werden, daß durch eine angemessene Sitzordnung, persönliche Begrüßung aller Eltern durch den SfL [23], durch Blumenschmuck und Angebot von Getränken mit wenig Aufwand eine nette Atmosphäre geschaffen wird [24]: "Elternabende sollten so gestaltet sein, daß die Atmosphäre in etwa der entspricht, die man sich ohnehin am Feierabend zu Hause schaffen würde!" [25]:

---

21) H. BAIER (1977, 91); vgl. ebenso ANGELIKA HOFFMANN (1973, 3)
22) MANUELA DU BOIS-REYMOND (1977, S. 252); vgl. ebenso H. FROHN (1974, 19)
23) vgl. K.-J. KLUGE (1978, 52)
24) vgl. EVANGELISCHE AKADEMIE BAD BOLL (1975, 29); vgl. ebenso M. FURIAN (1976, S. 45) und ANNELIESE KNOOP (1974, 280)
25) JUTTA KAMAROWSKY-EICHHOLZ/H. SEEHAUSEN (o. J., S. 8)

Tab. 57:

VAR 51 *Eine angenehme äußere Atmosphäre ist eine wichtige Bedingung, um Eltern zur Teilnahme an Elternabenden zu gewinnen (z. B. gemütliche Räume, Getränke, Stühle für Erwachsene usw.).*

HÄUFIGKEITEN	STIMME STARK ZU	STIMME ZU	UNENT-SCHIE-DEN	LEHNE AB	LEHNE STARK AB
absolute Werte	227	374	59	44	3
Prozentwerte	32,1	52,9	8,4	6,2	0,4

$\tilde{x}$ 1.842 s 0.8515

$\bar{x}$ 1.8996 $\sigma_{\bar{x}}$ 0.0455

Abb. 68: Einstellungsverhalten zu VAR 51

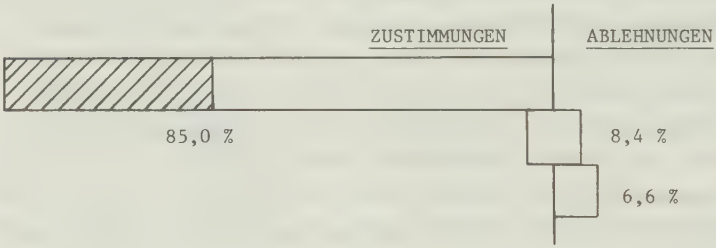


Tabelle 57 und Abbildung 68 lassen deutlich erkennen, daß die SfL dieser Variablen große Bedeutung beimessen und ihr mit gewichtiger Mehrheit zustimmen. Aus dieser Tatsache läßt sich auch schließen, daß es in Sonderschulen nur wenige angemessen ausgestattete und ständig benutzbare Räume für Elternabende gibt, jedoch kaum ein SfL daraus Konsequenzen zieht.

Wie der Signifikanznachweis belegt, wird diese Variable besonders von SfL unterstrichen, die auf ihren Elternabenden viele Eltern begrüßen konnten ($\bar{x}$ 1.5641), während solche, die nur (sehr) wenige Eltern zählten, dieser Behauptung eher mit Gleichgültigkeit gegenübertreten (t-Wert 2.60/p 0.009). Auch Pbn., die erst wenige Jahre im Sonderschuldienst tätig sind (1-5 Jahre), bejahen Variable 51 hoch signifikant stärker als ihre Kollegen, die

bereits mehr als fünf Jahre unterrichten (t-Wert 3.39/p 0.001). Schließlich stimmen jene SfL, die mehr Elternabende als bisher im Schuljahr fordern, hoch signifikant stärker darin überein, daß eine angenehme Atmosphäre eine günstige Voraussetzung für Elternabende ist, als dies Pbn. tun, die die gegenwärtige Anzahl der Elternabende nicht erhöhen wollen (t-Wert 5.67/p < 0.001).

Ähnlich der Variablen 51 läuft auch die folgende Variable 24 darauf hinaus, die traditionellen Elternversammlungen anstatt in den Klassenraum z. B. in ein Gasthaus zu verlegen, wo Redeangst und Hemmungen vieler Eltern in Kleingruppen und in "häuslicher" Atmosphäre leichter abgebaut werden können; die Umgebung in einem Nebenzimmer einer Gaststätte, einer Kneipe oder einem Kulturhaus ist zweifellos entspannter, als es in unwirtlichen Schulräumen möglich ist.[26] Dabei kann davon ausgegangen werden, daß in Kleingruppen auch diejenigen Eltern Mut bekämen mitzuarbeiten, die sich wegen der Schulprobleme ihrer Kinder schämen und ihre Anliegen niemals vor großen Elterngruppen zur Diskussion stellen würden [27]:

---

26) vgl. P. BONN/P. BELOW (1973, 54); vgl. ebenso EVANGELISCHE AKADEMIE BAD BOLL (1975, 29-55), R. KRÜGER/E. KLIEFOTH (1973, 30), E. G. MAHRENHOLZ (1976, 274), HANNELORE MOHRINGER (1975, 69), GERTRUD NEIDIGER/W. ANZINGER (1978, 73-75), A. PFAFF (1974, 20-21) und W. R. WILMS (1976, S. 103)

27) vgl. G. BOECKEN (1976b, 379); vgl. ebenso H. FROHN (1976, S. 94)

Tab. 58:

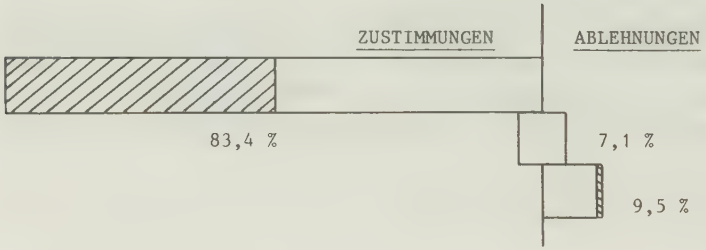
VAR 24 *Redeangst und Hemmungen vieler Eltern können in Kleingruppen und in gemütlicher Atmosphäre, z. B. in einer Gaststätte, einer Wohnung oder in anderen wohnlichen Räumen leichter abgebaut werden als in unwirtlichen Schulräumen.*

HÄUFIGKEITEN	STIMME STARK ZU	STIMME ZU	UNENT-SCHIE-DEN	LEHNE AB	LEHNE STARK AB
absolute Werte	293	297	50	59	8
Prozentwerte	41,4	42,0	7,1	8,4	1,1

$\tilde{x}$ 1.708 s 0.9717

$\bar{x}$ 1.8571 $s_{\bar{x}}$ 0.0515

Abb. 69: Einstellungsverhalten zu VAR 24



Auch dieser Variablen 24 ist ein eindeutig positives Einstellungsverhalten der Befragten zu entnehmen. Hoch signifikante Unterschiede liegen vor allem bezüglich der Altersgruppierungen vor, wonach jüngere SfL eher geneigt sind, diesem Statement ihre Zustimmung zu geben, als 36- bis 50-jährige (t-Wert 2.64/p 0.008) bzw. 51-jährige und ältere Pbn. (t-Wert 2.92/p 0.004). Am stärksten stimmen jedoch solche SfL dieser Variable zu, die erst ein bis fünf Jahr(e) im Sonderschuldienst sind gegenüber ihren Kollegen, die bereits sechs und mehr Jahre Lernbehinderte unterrichten (t-Wert 4.84/p < 0.001). Auch Pbn., die sich im Fragebogen für mehr Elternabende als bisher im Schuljahr entschieden, begrüßen eine gemütliche, entspannte Atmosphäre für Elternversammlungen hoch signifikant stärker als jene, denen die gegenwärtige Anzahl von Elternabenden genügt (t-Wert 4.69/p < 0.001).

Schließlich sind es die evangelischen SfL, die diese Feststellung in stärkerem Maße befürworten als ihre katholischen Kollegen (t-Wert 2.27/p 0.024).

Geht man davon aus, daß Eltern vor allem dann für Elternabende zu interessieren und für die Lösung ihrer Probleme zu motivieren sind, wenn von ihrer unmittelbaren Kenntnislage, ihrem Ausdrucks- und Auffassungsvermögen ausgegangen wird [28], dann sollte eine vorherige telefonische oder briefliche Themenabsprache mit den Eltern erfolgen.[29] Dabei können sich Themenschwerpunkte von Elternabenden auf die unterschiedlichsten Fragen und Probleme aus dem schulischen Zusammenhang beziehen, wie sie KLUGE [30] aufführt:

> z. B. allgemeine Information über Stoffpläne oder vertiefte Behandlung von Fragen zu besonderen Methoden im Sonderschulunterricht oder auf pädagogische Fragen in Hinsicht auf soziales Lernen oder schulpolitische Fragen.

Dabei muß der Lehrer bei seinen Vorbereitungen natürlich berücksichtigen, daß die Situation es mit sich bringen kann, daß einzelne Elternteilnehmer oder die Gruppe sich Inhalten zuwendet, an die ursprünglich niemand dachte [31]:

---

28) vgl. JUTTA KAMAROWSKY-EICHHOLZ/H. SEEHAUSEN (o. J., S. 3); vgl. ebenso R. PETTINGER (1971, 46) - hier zit. PETTINGER auch B. JACKSON/DENNIS MARSDEN: "Den Arbeitereltern mangle es vielfach am Wortschatz, an bestimmten Ausdrücken, um entsprechende Fragen stellen zu können."
29) vgl. A. PFAFF (1974, 20-21)
30) K.-J. KLUGE (1978, 52); vgl. ebenso P. BONN/P. BELOW (1973, 54)
31) vgl. W. BÄUERLE (1972, S. 140)

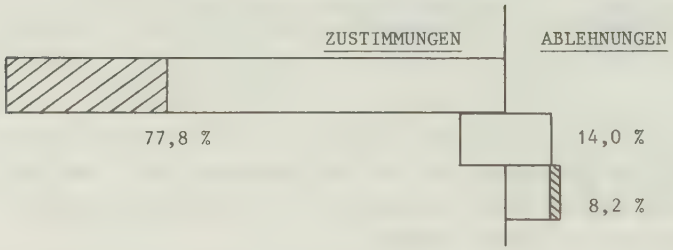
Tab. 59:

VAR 20 *Um auf Elternabenden an die Fähigkeiten der Eltern anknüpfen zu können, sollte der Elternvertreter oder eine kleine Elterngruppe auf die Initiative des Lehrers hin vorher telefonisch oder brieflich Kontakt mit allen Eltern aufnehmen und ihnen Gelegenheit geben, Themen für den Elternabend vorzuschlagen.*

HÄUFIGKEITEN	STIMME STARK ZU	STIMME ZU	UNENT-SCHIE-DEN	LEHNE AB	LEHNE STARK AB
absolute Werte	179	371	99	44	14
Prozentwerte	25,3	52,5	14,0	6,2	2,0

$\tilde{x}$	1.974	s	0.9192
$\bar{x}$	2.0707	$\hat{\sigma}_{\bar{x}}$	0.0485

Abb. 70: Einstellungsverhalten zu VAR 20



Nach diesem Ergebnis stimmen mehr als drei Viertel der befragten SfL darin überein, daß den Erziehungsberechtigten vor den Elternabenden Gelegenheit zu Themenvorschlägen einzuräumen sei; dabei sollte die Initiative von Elternvertretern oder einer kleinen Elterngruppe auf die Veranlassung des SfL hin kommen.

Vor allem stimmen dieser Variablen SfL zu, deren Elternversammlungen von vielen Eltern besucht worden waren ($\bar{x}$ 1.5385), gegenüber solchen Pbn., die lediglich (sehr) wenige Eltern zählten (t-Wert 3.83/$p < 0.001$). Hingegen bekräftigen weniger SfL, die keine Veränderung in der Anzahl der Elternabende ($\bar{x}$ 2.2796) anstreben, diese Forderung im Gegensatz zu solchen, deren Elternversammlungen von vielen Eltern besucht worden waren (t-Wert

4.82/p 0.001). In gleicher Weise pflichten jüngere SfL bis 35 Jahre dieser Variablen stärker zu, als dies 36- bis 50-jährige zu tun pflegen (t-Wert 2.29/p 0.022). Den jüngeren SfL schließen sich auch diejenigen an, die erst ein bis fünf Jahr(e) im Sonderschuldienst arbeiten gegenüber ihren berufserfahreneren Kollegen (t-Wert 2.19/p 0.029).

An den meisten Sonderschulen will die Mitarbeit der Eltern nicht so richtig in Gang kommen, weil sich die Mehrheit der Mütter und Väter passiv verhält. Sie erscheinen auch nicht zu Elternabenden (s. Abb. 62), was die stärkste Form der Kommunikationsstörung darstellt.[32] Auch wenn dieses Unvermögen, Beziehungen herzustellen, für Menschen aller Berufe zutrifft, wenn sie lohnabhängig sind [33], so bleibt doch die Hypothese, daß sich dahinter noch weitere, tieferliegende Gründe verbergen.

Oft sind Vater und Mutter nach der häufig gemeinsamen Berufstätigkeit körperlich und psychisch so "fertig", daß sie nur selten die nötige Kraft und Zeit aufbringen, um sich am Feierabend intensiv um die Schulprobleme ihrer Kinder zu kümmern und um Elternabende zu besuchen.[34]

Eindeutig falsch und fragwürdig ist jedoch die auf dieses Verhalten der Eltern oft gehörte Reaktion, daß sie für Elternabende a priori nicht zu gewinnen wären. Gegen diese These, daß Eltern am Feierabend für Elternversammlungen zu müde sind, sprechen nämlich die Erfahrungen von RINNE, die nachweisen konnte, daß Arbeitereltern zur Kooperation, praktischen Mitarbeit und alle 14 Tage zur Teilnahme an Elternabenden aktiv zu gewinnen waren, auch wenn sie berufstätig sind.[35] Solange aber die "Scheinharmonie der Elternabende" [36] und das Vorurteil der Öffentlich-

32) vgl. F. RODEWALD (1974, 10); vgl. ebenso G. NIBBE (1978, 353): "Lehrer meinen, daß ein großer Teil der Elternschaft Elternversammlungen gleichgültig gegenüberstehen (33 %), sie sogar für überflüssig hält (12 %) oder keine Zeit dafür hat (15 %)."
33) vgl. JUTTA KAMAROWSKY-EICHHOLZ/H. SEEHAUSEN (o. J., S. 21)
34) vgl. K. HARTUNG (1976, o. S.); vgl. ebenso H. FROHN (1974, 19)
35) vgl. HELGA RINNE (1972a, 34)
36) F. RODEWALD (1974, 9)

keit nicht beseitigt werden, daß "die Lernbehindertenschule eine Bewahranstalt für hoffnungslos Dumme oder eine Strafanstalt für außergewöhnlich Faule sei, von der man nicht die geringste Berufsmöglichkeit habe", solange können diese Eltern "keine Motive mehr bewegen, Klassenelternsprecherwahlen und dgl. zu besuchen" [37]:

Tab. 60:

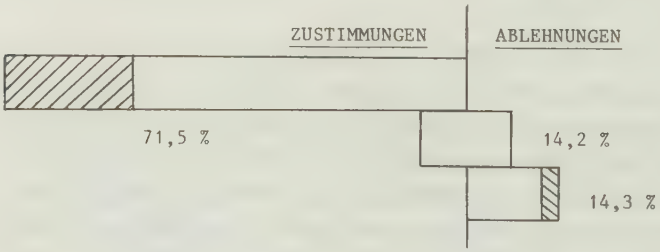
VAR 26 *Weil am Feierabend die meisten Eltern müde und abgearbeitet sind, fehlt es ihnen an der nötigen Energie, noch Zeit zum Besuch von Elternversammlungen zu finden.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*141*	*365*	*100*	*86*	*15*
Prozentwerte	*19,9*	*51,6*	*14,2*	*12,2*	*2,1*

$\tilde{x}$ 2.084 s 1.0114

$\bar{x}$ 2.2489 $\hat{\sigma}_{\bar{x}}$ 0.053

Abb. 71: Einstellungsverhalten zu VAR 26



37) H. BAIER (1977, 88); vgl. ebenso H. FROHN (1975, o. S.)

Wie aus der Tabelle 60 und dem dazugehörigen Diagramm zu entnehmen ist, manifestiert sich dieses Vorurteil der VAR 26 zu einem sehr hohen Prozentsatz (71,5 %) im Antwortverhalten der befragten Lehrer, die das Desinteresse der Erziehungsberechtigten an Elternabenden gern darauf zurückführen wollen, daß diese sich müde und abgespannt am Feierabend auf ihre "private Insel" zurückziehen. Dieses Ergebnis könnte aber auch leicht als Entschuldigung für das eigene Untätigbleiben gedeutet werden.

Diese Auffassung wird signifikant bzw. hoch signifikant stärker von SfL vertreten, die ein einziges Mal im ganzen Schuljahr einen Elternabend durchführten gegenüber jenen, die im gleichen Zeitraum zwei (t-Wert 2.18/p 0.030) bzw. drei und mehr Elternversammlungen (t-Wert 4.19/p < 0.001) veranstalteten. Diese Ansicht wird ebenso hoch signifikant von Sonderschullehrerinnen in höherem Maße unterstrichen als von männlichen SfL (t-Wert 3.36/p 0.001).

4.8.3.2. Methodisch-inhaltliche Belange

Um Schulprobleme zu lösen, ist es sicherlich hilfreich, wenn sich SfL und Eltern an einen Tisch setzen und vielleicht nicht nur über das Kind, sondern auch mit dem Kind (ab 9 bis 10 Jahre) reden. Nach Aussagen verschiedener Autoren ist auch nach der Überzeugung der Eltern ein derartiges Vorgehen ebenso bei Elternversammlungen nicht nur wünschenswert, sondern zu einer bewußten Erziehung geradezu notwendig.[38] Zumindest sollte die Jugend in die Vorbereitung des Elternabends mit einbezogen werden, weil sie ihre Eltern zusätzlich motivieren könnte oder sich die Eltern bei Teilnahme ihrer Kinder umsomehr verpflichtet fühlen, an den Veranstaltungen teilzunehmen und aktiv zu werden.[39] Für jüngere Schüler schlagen BONN/BELOW vor, Diskussionsnachmittage zu veranstalten[40]:

38) vgl. H. FROHN (1972, 39); vgl. ebenso JUTTA KAMAROWSKY-EICHHOLZ/H. SEEHAUSEN (o. J., S. 19), PÄDAGOGISCHES FORUM (1962, 74) und W. R. WILMS (1976, S. 104)

39) vgl. JUTTA KAMAROWSKY-EICHHOLZ/H. SEEHAUSEN (o. J., S. 8); vgl. ebenso H. BENGL (1974, S. 35)

40) vgl. P. BONN/P. BELOW (1973, 54)

Tab. 61:

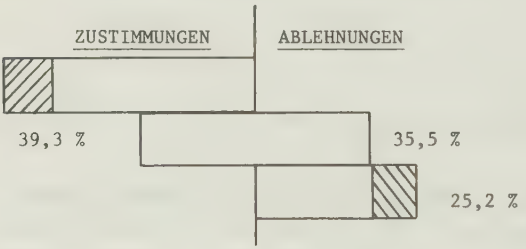
VAR 38 *Bei Elternversammlungen lockern anwesende Schüler die "Erwachsenengesellschaft" auf; manche Eltern bekommen sogar Mut zu eigenen Diskussionsbeiträgen, wenn sie beobachten, daß sich schon Zehnjährige am Gespräch beteiligen.*

HÄUFIGKEITEN	STIMME STARK ZU	STIMME ZU	UNENT-SCHIE-DEN	LEHNE AB	LEHNE STARK AB
absolute Werte	52	226	251	132	46
Prozentwerte	7,3	32,0	35,5	18,7	6,5

$\tilde{x}$ 2.818 s 1.0512

$\bar{x}$ 2.8501 $s_{\bar{x}}$ 0.056

Abb. 72: Einstellungsverhalten zu VAR 38



Über diese Frage scheint unter den SfL große Uneinigkeit zu bestehen: bei einem hohen Prozentsatz von 35,5 % "unentschieden" lehnen 25,2 % dieses Statement ab, wohingegen die Mehrheit mit 39,3 % darin übereinstimmt, daß die Zusammenarbeit umso aussichtsreicher ist, wenn die Schüler sie unterstützen.

Starke Zustimmung findet diese Behauptung bei SfL, die drei und mehr Elternabende ($\bar{x}$ 2.5455) im laufenden Schuljahr durchgeführt gegenüber jenen, die nur einmal die Eltern zu einem Elternabend eingeladen haben (t-Wert 2.27/p 0.024). Pbn. jedoch, die die gegenwärtige Anzahl der Elternabende als ausreichend betrachtet ($\bar{x}$ 3.1362), lehnen VAR 38 hoch signifikant schwach ab, während jene, die mehr Elternabende als bisher wünschen, dieser Variablen eher zustimmen (t-Wert 5.72/p < 0.001). Besonders starke Unterstützung dieser These kommt von der konfessionslosen ($\bar{x}$ 2.5213)

vs. der evangelischen Lehrerschaft (t-Wert 2.46/p 0.014), während katholische SfL eher ihre Ablehnung zum Ausdruck bringen (t-Wert 2.45/p 0.015). Schließlich sind es die Junglehrer mit höchstens fünf Jahren Sonderschulerfahrung, die entgegen ihren berufserfahreneren Kollegen mit sechs und mehr Jahren Schuldienst diese Feststellung schwach signifikant begrüßen (t-Wert 2.16/p 0.031).

Auch wenn Eltern vereinzelt immer wieder pflichtbewußt zu den üblichen Elternabenden kommen, so verknüpfen sie mit derartigen konventionellen Veranstaltungen so lange keine großen Erwartungen, bis sie wirklich etwas zu sagen haben und nicht nur Zuhörer sind. Die meisten Eltern jedoch reagieren mit beharrlicher Verweigerung, wenn ihre Interessen und Bedürfnisse am "Tatort ihrer Kinder" [41] kaum ernstgenommen werden und sie stattdessen immer nur informiert und mitunter belehrt werden.[42] Zumindest sollten die SfL, die für gewöhnlich mit ihren Beiträgen die Eltern kaum zu Wort kommen lassen, aus methodischen Überlegungen heraus sich in ihrem Redefluß mäßigen, damit die Resignation der Teilnehmer nicht noch zunimmt [43]:

Tab. 62:

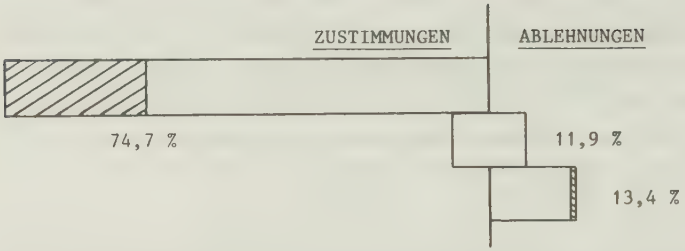
VAR 33 *Eltern, die nicht zu Wort kommen und deren Probleme nicht gehört werden, verlieren verständlicherweise bald die Lust und bleiben an Elternabenden lieber zu Hause.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*154*	*374*	*84*	*88*	*7*
Prozentwerte	*21,8*	*52,9*	*11,9*	*12,4*	*1,0*

$\tilde{x}$	2.035	s	0.9641
$\bar{x}$	2.1796	$s_{\bar{x}}$	0.051

41) W. R. WILMS (1976, S. 101)
42) vgl. D. BRÜHL/HEIDI KNAKE (1976, 574); vgl. ebenso ANNELIESE KNOOP (1974, 278); G. NIBBE (1978, 353) und D. VEIT (1971, 290)
43) vgl. H. FROHN (1975, o. S.)

Abb. 73: Einstellungsverhalten zu VAR 33



Knapp drei Viertel der befragten SfL teilen die Auffassung, daß die Teilnehmer an Elternversammlungen häufiger ihre Probleme vorbringen müssen, damit sie nicht aus Resignation solchen Veranstaltungen systematisch fernbleiben.

Statistische Unterschiede treten vor allem dort auf, wo viele Eltern auf Elternabenden anwesend waren; SfL dieser Eltern pflichten der Variablen 33 sehr viel stärker bei ($\bar{x}$ 1.7949) als jene, deren Veranstaltungen nur von (sehr) wenigen Eltern besucht sind (t-Wert 2.60/p 0.010). Hoch signifikant eher stimmen dieser Behauptung auch Vpn. zu, die erst ein bis fünf Jahr(e) im Sonderschuldienst eingesetzt sind gegenüber jenen, die bereits sechs und mehr Jahre ihren Dienst leisten (t-Wert 3.19/p 0.001); dasselbe trifft auch zu für SfL im Alter bis 35 vs. 36- bis 50-jährigen (t-Wert 2.49/p 0.013). Ebenso hoch signifikant bejahen Sonderschullehrerinnen dieses Statement eindeutiger als männliche SfL (t-Wert 3.16/p 0.002). Schließlich sind es die Grundstufenlehrer, die mit der Aussage der Variablen 33 in geringerem Maße einverstanden sind im Gegensatz zu SfL, die in der Mittelstufe unterrichten (t-Wert 2.16/p 0.031).

Ein besonderer Anreiz liegt offenbar darin, auf Elternabenden einen Film als Medium einzusetzen, "jedoch läßt sich oftmals mit Dias, vertonten Dia-Reihen, Tonbändern und Schallplatten ein größerer Effekt erzielen" [44]. Auch die Autoren KAMAROWSKY-EICHHOLZ/SEEHAUSEN sehen einen ähnlichen Katalog von Gestaltungsmöglichkeiten am Elternabend vor: Collagen, Dias, Filme, Tonband, Rollenspiel und Spielzeug [45], während BENGL vorschlägt, bei dieser Gelegenheit Schülerarbeiten aus dem Kunsterziehungs- oder Handarbeitsunterricht auszustellen.[46] Würden einige dieser Hilfsmittel interessant und richtig eingesetzt werden, so wäre genügend Gesprächsstoff für den ganzen Abend vorhanden und "Elternversammlungen können zum Ersatz für Fernsehabende werden" [47]!

Zusätzlich verspricht sich RÖSSNER [48] - ähnlich den Ausführungen von DIEDRICH [49] - durch Vorträge eine Auseinandersetzung mit Erziehungsproblemen. Wenn es jedoch nach BÄUERLE ungewiß bleibt, wieviel die Eltern von einem Vortrag wirklich gelernt und verstanden haben, zumal der Referent die Gefahr der Anwendung halb verstandener Ausführungen kaum verhindern oder steuern und nicht an die individuelle Problemlage anknüpfen und Erläuterungen auf der Grundlage von spezifischen Erfahrungen geben könne [50], so scheint doch diese Auffassung über die Gestaltung von Elternabenden gerade für Eltern von Lernbehinderten unangemessen zu sein:

---

44) M. FURIAN (1976, S. 50)
45) vgl. JUTTA KAMAROWSKY-EICHHOLZ/H. SEEHAUSEN (o. J., S. 10)
46) vgl. H. BENGL (1974, S. 30)
47) H. FROHN (1975, o. S.)
48) vgl. L. RÖSSNER (1971, S. 9-10)
49) vgl. K. DIEDRICH (1961, S. 102)
50) vgl. W. BÄUERLE (1972, S. 136-140); vgl. ebenso W. STANGE (1974, S. 174)

Tab. 63:

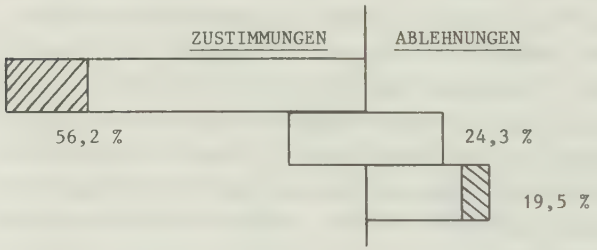
VAR 32 *Würden zu vielen Themen bei Elternversammlungen Filme, Tonbänder, Fernsehaufzeichnungen, Schülerberichte oder Gastvorträge angeboten, so wäre genügend Gesprächsstoff für den ganzen Abend vorhanden.*

HÄUFIGKEITEN	STIMME STARK ZU	STIMME ZU	UNENT-SCHIE-DEN	LEHNE AB	LEHNE STARK AB
absolute Werte	89	308	172	107	31
Prozentwerte	12,6	43,6	24,3	15,1	4,4

$\tilde{x}$ 2.361 s 1.0436

$\bar{x}$ 2.5516 $s_{\bar{x}}$ 0.055

Abb. 74: Einstellungsverhalten zu VAR 32



Insbesamt schließen sich 56,2 % der Befragten der These an, daß durch den Einsatz verschiedener Medien - einschließlich von Gastvorträgen - genügend Gesprächsstoff für den Verlauf eines Elternabends gegeben wäre. Die verhältnismäßig hohe Quote der "unentschiedenen" (24,3 %) und ablehnenden (19,5 %) Einstellungen ist vermutlich auf die Gastvorträge zurückzuführen, da die Arbeit mit Vorträgen die Eltern der unteren sozialen Schichten - wegen der Sprachbarriere - benachteiligt oder daß über den Einsatz von Medien noch zu wenig Erfahrungen gemacht worden sind.

Bezeichnenderweise decken sich die Ansichten der SfL, bei denen sich jedesmal viele Eltern auf Elternabenden versammelten, in einem höheren Maße ($\bar{x}$ 2.2308) mit der Aussage der Variablen 32 als bei Pbn., deren Elternversammlungen nur schwach besucht

wurden (t-Wert 2.11/p 0.035). Hoch signifikant ist auch der Unterschied bei Lehrern, die keine Erhöhung der Anzahl der bisherigen Elternabende wünschen ($\bar{x}$ 2.6953); diese Gruppe teilt die Auffassung dieser These in geringerem Maße als dies SfL tun, die häufigere Elternabende im Schuljahr als gegenwärtig begrüßen würden (t-Wert 2.86/p 0.004).

Immer wieder werden Notengebung und Hausaufgaben zum Problem innerhalb der Familie: "Gerade an diesem Beispiel entzünden sich die zahlreichsten Konflikte zwischen Kind und Eltern, Schule und Familienerziehern." [51]

Dies ergab auch eine Auswertung von 8000 Fragebögen an Bayerns Schulen [52], wobei Eltern angaben, vor allem mit Sorgen um diese beiden Schwerpunkte belastet zu sein.

Deshalb sollte der Klassenlehrer (zumindest in der ersten Elternversammlung zu Schuljahresbeginn) seine Kriterien zur Leistungsbeurteilung unf für die Anfertigung, den Sinn und Zweck von Hausaufgaben [53] vortragen und mit den Eltern diskutieren.[54] Denn "Vertrauen schafft der Lehrer besonders dann, wenn er gegenüber Schülern und Eltern sein Wirken offenlegt, seine Handlungen erklärt, Noten begründet, Grenzen verdeutlicht ..." [55]. Wenn zudem nicht nur über den Schulbus, sondern auch über Lehr- und Lernmittel, nicht nur über Hausordnungsfragen, sondern über den

---

51) H. SEEHAUSEN (1975, S. 11)
52) REDAKTION "Schule & wir" (1974, 4)
53) H. BENGL (1974, S. 41): "Ein alltägliches Bindeglied zwischen Elternhaus und Schule sind die Hausaufgaben, die manche Eltern nicht weniger belasten als die Kinder. (...) Die Meinungen über die Hausaufgaben gehen bei den Pädagogen und Psychologen des In- und Auslandes auseinander. Die Gegner, die sie entweder stark einschränken oder überhaupt abschaffen wollen, bezeichnen sie als verhältnismäßig wenig ergiebig, besonders wenn sie nicht ausreichend vorbereitet und überprüft werden. (...) Demgegenüber betonen die Befürworter, darunter die überwiegende Mehrzahl der Lehrer: Maßvolle, ordentlich vorbereitete Aufgaben sind notwendig zur Wiederholung und Einprägung des Stoffes, d. h. zur weiterführenden Vertiefung des Unterrichts, sie erziehen zur Selbstkontrolle und zu Pflichtbewußtsein."
54) vgl. AUTORENKOLLEKTIV (1961, 235); vgl. ebenso REDAKTION "Schulzeit" (1978a, 8) und H. BENGL (1974, S. 25/54)
55) REDAKTION "Schule & wir" (1978, 15)

Stoff des kommenden Jahres und die besonderen Vorstellungen, wie dieser vermittelt werden soll, gesprochen würde, könnte das Interesse der Eltern für Elternabende viel stärker geweckt werden:

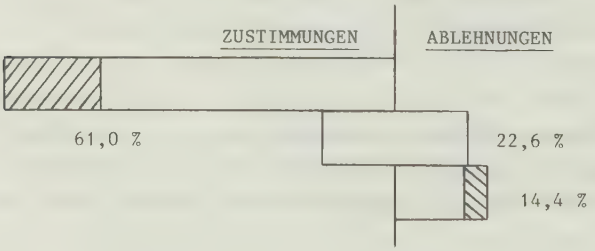
Tab. 64:

VAR 15 *Kooperation zwischen Eltern und Lehrern fragt nach den Lernzielen der Sonderschule. Ausgehend von der Toleranzschwelle der Erwachsenen, sollte ein Schwerpunkt der Elternbildung die Problematik der "Notengebung und Hausaufgaben" bilden.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*109*	*322*	*160*	*94*	*22*
Prozentwerte	*15,4*	*45,6*	*22,6*	*13,3*	*3,1*

$\tilde{x}$	*2.260*	s	*1.0081*
$\bar{x}$	*2.4314*	$s_{\bar{x}}$	*0.0535*

Abb. 75: Einstellungsverhalten zu VAR 15



Die empirisch ermittelten Werte zeigen, daß es 61,0 % der befragten SfL für richtig befinden, wenn auf Elternabenden ein Schwerpunkt auf die Problematik der Leistungsbewertung und Hausaufgaben gelegt wird; nur 14,4 % der Lehrer lehnen diese Thematik ab. Unterschiede ergaben sich nur in der Anzahl anwesender Eltern auf Elternversammlungen: Wo viele Eltern kamen, stimmen die Pbn. diesem Statement eher zu als wenn nur (sehr) wenige Eltern anwesend waren (t-Wert 2.73/p 0.006).

4.8.3.3. Zusammenfassung

Hypothese 8 trifft in allen Variablen zu. So machen fast zwei Drittel aller SfL selten oder nie Hausbesuche.

Zu 96,9 % finden Elternabende in unwirtlichen staatlichen Unterrichtsräumen statt, obwohl SfL mit überwältigender Mehrheit eine angenehme äußere Atmosphäre und ein verändertes methodisches Vorgehen als eine wichtige Grundbedingung ansehen, um Eltern zur Teilnahme an Elternabenden zu gewinnen. Die geringe Anzahl vieler anwesender Eltern auf Elternabenden (5,5 %) ist auch darauf zurückzuführen, daß nur in etwa 10 % der Fälle Elternversammlungen öfters als zweimal im Schuljahr stattfinden, wobei der eindeutige Schwerpunkt derartiger Veranstaltungen bei der Wahl der Elternbeiräte bzw. Pflegschaften (82,9 %) liegt.

In gleicher Weise ist bei den befragten SfL in der Mehrheit die Einsicht zwar vorhanden, daß inhaltliche Veränderungen vorgenommen werden müssen, um Elternabende interessanter und attraktiver zu gestalten. Annähernd drei Viertel der Probanden jedoch begnügen sich mit der Feststellung, daß ein großer Teil der Elternschaft weder Zeit noch Energie zum Besuch von Elternversammlungen finde; es werden aber keine Gegenmaßnahmen ergriffen. Teilweise soll mit derartigen "Entschuldigungen" auch die Unlust, vielleicht aber auch das Unvermögen der Lehrkräfte zugedeckt werden.

4.9. Kooperation als Bestandteil der Unterrichtsarbeit

In den meisten Bundesländern (s. Absch. 2.1.3.3.) wird den Eltern - mitunter begrenzt und meist nach Rücksprache mit dem Klassenlehrer bzw. dem Schulleiter - die Möglichkeit eingeräumt, dem Unterricht ihrer Kinder beizuwohnen und sich sogar aktiv am Unterrichtsgeschehen zu beteiligen. Dies ermöglicht den Eltern, Unterrichtsstil, Leistungsstand, Verhalten der Schüler und Kontakt zwischen Lehrer und Schüler kennenzulernen. Schulisches Geschehen wird dadurch transparenter gemacht, wodurch wiederum Vorurteile leichter abgebaut werden.

In gleicher Weise sollten aber auch die Problematik einer Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule und aktuelle Themen in der Unterrichtsarbeit zur Sprache kommen, so daß die Schüler auf eine spätere Zusammenarbeit vorbereitet werden.

4.9.1. Unterrichtsbesuche der Eltern

Um die Distanz der Eltern zur Schule zu verringern, sollten die Eltern Unterrichtsbesuche machen und die SfL die Chance wahrnehmen, um "die bisher sich schulfern verhaltenden Eltern an der Sonderschulunterrichtsarbeit zu interessieren" [1]. Wie die meisten Autoren [2] so legt auch der DEUTSCHE BILDUNGSRAT [3] auf Unterrichtsbesuche der Eltern als Beitrag zur Herstellung der Transparenz von Erziehung und Unterrichtung in der Schule großen Wert:

> Eine Ausweitung der Elternbeteiligung sollte eine Verbesserung der Kommunikation zwischen Elternhaus und Schule auf breiter Basis bewirken. Sie sollte sich schwerpunktmäßig nicht auf einen Ausbau der Vertretungsgremien beziehen.

---

1) K.-J. KLUGE (1978, 50); vgl. ebenso P. BONN/P. BELOW (1973, 54)
2) vgl. W. STANGE (1974, S. 181); vgl. ebenso FREIE UND HANSESTADT HAMBURG (1977, S. 5), MANUELA DU BOIS-REYMOND/B. SÖLL (1973, S. 163), G. NIBBE (1978, 347-350), K. SCHLEICHER (1971, S. 241) und H. FROHN (1972, 39)
3) DEUTSCHER BILDUNGSRAT (1973d, A. 105)

Allerdings sprechen auch Gründe gegen Unterrichtsbesuche der Eltern: So könnte der Besuch von den SfL als "Überprüfung" verstanden werden, oder die Eltern empfinden es als unangemessen, wenn ihre Kinder von anderen Eltern beobachtet werden. Außerdem könnten die Schüler die Anwesenheit ihrer eigenen Eltern als Störung oder Ansporn empfinden und zu einem Verhalten veranlaßt werden, das mit der eigentlichen Absicht des Unterrichts in Konflikt gerät. Schließlich könnten die Lehrer befürchten, daß Eltern den Unterricht nicht nur beobachten, sondern auch beeinflussen möchten und Art und Weise des Unterrichts aus sachfremden Gründen beurteilen und kritisieren könnten. Selbst bei einer Regelung und Beschränkung des Unterrichtsrechts würde dies u. U. zu einer erheblichen Beeinträchtigung des Unterrichtsablaufs führen.

Eine wesentliche Schwierigkeit bei Unterrichtsbesuchen der Eltern liegt in dem Hinweis von SCHMIDT [4]:

> Sofern beide Elternteile berufstätig sind, kann diese Möglichkeit von vornherein nicht wahrgenommen werden; sie verschärft u. U. sogar das schlechte Gewissen der Eltern, sich nicht ausreichend um ihre Kinder kümmern zu können.

Trotz aller Schwierigkeiten überwiegen die positiven Aspekte, wie inzwischen mehrfach nachgewiesen wurde.[5] Denn durch die eigene Anschauung der Unterrichtssituation ergeben sich bessere Verständnisgrundlagen für Einzelgespräche und Elternabende, wie sie durch keine andere Form der Vermittlung zu ersetzen ist:

---

4) MONIKA SCHMIDT (1974b, 65)
5) vgl. K.-J. KLUGE (1978, 50)

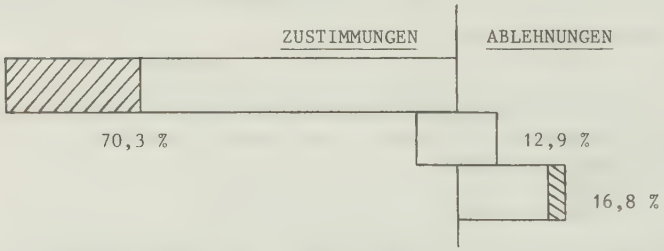
Tab. 65:

VAR 8 *Eine Chance, intensivere Zusammenarbeit anzubahnen, scheint darin zu liegen, Eltern die Gelegenheit einzuräumen, das reale Unterrichtsgeschehen mitzuerleben.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*150*	*347*	*91*	*100*	*19*
Prozentwerte	*21,2*	*49,1*	*12,9*	*14,1*	*2,7*

$\tilde{x}$	2.091	s	1.0269
$\bar{x}$	2.2801	$s_{\bar{x}}$	0.055

Abb. 76: Einstellungsverhalten zu VAR 8



Mit großer Mehrheit begrüßen es die SfL, wenn Eltern Unterrichtsbesuche machen, um Schule, Klasse und den Lehrer kennenzulernen.

Dabei kommen die meisten Zustimmungen von den konfessionslosen SfL ($\bar{x}$ 1.9681); evangelische (t-Wert 2.34/p 0.006) bzw. katholische Lehrer (t-Wert 2.64/p 0.009) bejahen dieses Statement weitaus schwächer. Ebenfalls Pbn., die sich für mehr Elternabende im Schuljahr einsetzen, bejahen diese Variable hoch signifikant stärker als ihre Kollegen, die eine diesbezügliche Veränderung ablehnen (t-Wert 5.14/p < 0.001). Auch SfL mit schwachen Klassenfrequenzen heißen Unterrichtsbesuche der Eltern in einem höheren Maße für gut als dies Lehrer tun, die (sehr) viele Schüler in ihren Klassen zu unterrichten haben (t-Wert 2.62/p 0.009). Verständlicherweise wird diese Behauptung auch mehr von SfL unter-

stützt, die durch drei und mehr Elternabende im Schuljahr erfahrungsreicher im Kontakt mit Eltern sind als ihre Kollegen, die nur einen Elternabend im gleichen Zeitraum durchgeführt haben (t-Wert 2.44/p 0.015). Schließlich schließen sich Pbn., die keinmal nachmittags zu unterrichten haben, dieser These schwach signifikant stärker an als solche, die auch einmal pro Woche am Nachmittag Unterricht erteilen müssen (t-Wert 2.17/p 0.030).

Ähnlich der vorangegangenen Variablen, daß Unterrichtsbesuche der Erziehungsberechtigten die Zusammenarbeit zwischen Lehrer und Eltern zu intensivieren vermag, tendiert VAR 64 darauf hin, daß die Eltern durch Schulbesuche nicht nur Einsichten in Einstellungsmodifizierung, Verständnis und Unterstützung der pädagogischen Konzeption, sondern auch für Prozesse des Beobachtungslernens gewinnen, wodurch ein positives Elternverhalten erzielt werden kann.[6] In diesem Sinne wird diese Forderung nicht nur von Grund- und Hauptschulen begrüßt [7], sondern auch Sonderschulpädagogen setzen sich vermehrt dafür ein [8]:

> Die Einbeziehung der Eltern in die Schularbeit zeigt sich als vordringliche Aufgabe.... Deswegen muß in der Regel auch der Sonderschullehrer hierbei die Initiative ergreifen.

Denn es hat sich inzwischen bestätigt [9]:

> Sie (die Eltern von Lernbehinderten, Anm. d. Verf.) gewannen im konkreten Zusehen und Mittun realistischere und vernünftigere Vorstellungen über das Lernen Behinderter in Sonderschulklassen:

---

6) vgl. R. TAUSCH/ANNE-MARIE TAUSCH (1970, S. 49-51)
7) vgl. H. BENGL (1974, S. 24-29); vgl. ebenso K. W. DÖRING (1974, 398), R. FATKE (1970, 80), FREIE UND HANSESTADT HAMBURG (1977, S. 15) und REDAKTION "Die Grundschule" (1978a, 36)
8) H. BAIER (1977, 90)
9) K.-J. KLUGE (1978, 50)

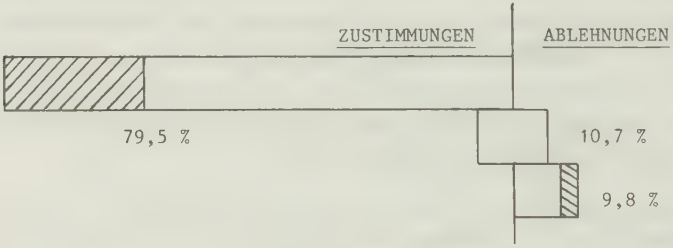
Tab. 66:

VAR 64 *Unterrichtsbesuche eröffnen den Eltern Einsichten in innerschulische Prozesse und tragen somit zu einem Verständnis der Situation des Lehrers bei.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*155*	*407*	*76*	*50*	*19*
Prozentwerte	*21,9*	*57,6*	*10,7*	*7,1*	*2,7*

$\tilde{x}$	*1.989*	*s*	*0.9472*
$\bar{x}$	*2.1103*	$\sigma_{\bar{x}}$	*0.0500*

Abb. 77: Einstellungsverhalten zu VAR 64



Wie aus den Prüfwerten hervorgeht, zeigen die Ergebnisse deutlich positive Einstellungen der SfL zu dieser These.

Wieder sind es die konfessionslosen Lehrer, die gegenüber den evangelischen (t-Wert 2.00/p 0.046) bzw. die evangelischen gegenüber den katholischen Kollegen (t-Wert 2.32/p 0.021) dieser Variablen stärker zustimmen. Ebenso räumen solche SfL diesem Statement hoch signifikant größere Beachtung ein, die mehr Elternabende im Schuljahr befürworten als jene, die für den Status quo eintreten (t-Wert 5.78/p ‹ 0.001). Schließlich unterstützen Pbn. ohne Nachmittagsunterricht diese Behauptung schwach signifikant stärker als ihre Kollegen, die einmal pro Woche nachmittags unterrichten müssen (t-Wert 2.00/p 0.046).

Noch mehr als Unterrichtsbesuche wäre die aktive Teilnahme der Eltern am Unterrichtsgeschehen zu begrüßen, denn "Elternrecht als Verfassungsgarantie ist ein Individualrecht, daß im Hinblick auf die Belange des eigenen Kindes ausgeübt wird. Die individuelle Betroffenheit ist unmittelbar im konkreten Unterricht gegeben" [10]. Lehrer, die diese Form der Unterrichtsarbeit bereits praktizieren, äußern sich positiv über die Zusammenarbeit mit den Eltern und heben die Möglichkeit hervor, sich Kleingruppen noch intensiver zuwenden zu können und berichten über ein besseres wechselseitiges Verständnis in der Zusammenarbeit.[11]

Allerdings gehört es nicht zu den Zielen der Elternmitarbeit im Unterricht, daß Eltern Lehrer ersetzen oder vertreten sollen.[12] Vielmehr sollen die SfL die Eltern bei der Mitarbeit anleiten und beraten. Dadurch fühlen sich die Eltern angenommen und könnten etwa aus ihren Erfahrungen oder aus ihrer Arbeitswelt berichten [13]:

> Ein großer Teil der Elternschaft (71 %) ist bereit, in bestimmten Bereichen ihre persönliche Erfahrung in den Unterricht einzubringen. 28 % der Eltern würden den Beruf vorstellen, 20 % sind bereit, ihre Hobbies vorzustellen, 16 % würden ihre gesellschaftliche Aufgabe oder Funktion vorstellen (Feuerwehrmann, Gemeindemitglied u. a.) ...".

"Betont wird auch, daß der Unterricht durch die Mitarbeit von Eltern besser der unterschiedlichen Lernfähigkeit der Kinder gerecht werden kann. Mehrfach wird festgestellt, daß Elternmitarbeit besonders den förderungsbedürftigsten Kindern zugute komme." [14] Denn durch die Anwesenheit der Eltern, die den Kindern im allgemeinen aufgeschlossen und geduldig zugewandt sind, fällt es den Kindern leichter, sich in kleinen Gruppen auf ihre Aufgaben zu konzentrieren, zumal die Effektivität der Übungsphasen intensiviert wird.[15]

---

10) A. REGENBRECHT (1978, 267)
11) vgl. REDAKTION "Die Grundschule" (1978a, 35); vgl. ebenso FREIE UND HANSESTADT HAMBURG (1977, S. 14)
12) vgl. G. SENNLAUB (1976, 393)
13) G. NIBBE (1978, 351); vgl. ebenso H. FROHN (1974, 20)
14) JUTTA BÖTTCHER et al. (1977, 238)
15) vgl. FREIE UND HANSESTADT HAMBURG (o. J., S. 19)

Natürlich bedarf ein solches Vorgehen der langjährigen Erprobung, zumal es in keinem Schulgesetz der Bundesländer verankert und auch auf den Hochschulen noch kaum eingebaut ist. Wenn aber die Schulbehörden sinnvolle Sicherungen einbauen, an die sich auch die Schulen halten, dann dürfen wir "Eltern nicht nur in die Schule kommen l a s s e n , sondern wir müssen sie h o l e n " [16], da "der kontinuierliche Einbezug aller Eltern (oder besser vieler Eltern, Anm. d. Verf.) in die Schul- und Unterrichtsarbeit behinderter Kinder hohen pädagogischen Nutzen und sehr viele Vorteile einbringt. Die Eltern gewinnen einen besseren Einblick in die Schularbeit und vermitteln den Kindern das Gefühl, daß Elternhaus und Schule intensiv zusammenarbeit" [17] und zusammengehören:

Tab. 67:

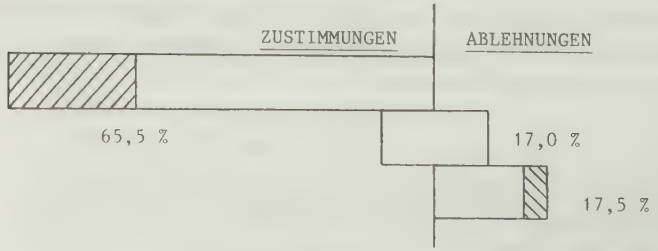
VAR 30 *Eine aktive Teilnahme der Eltern am Unterrichtsgeschehen ist zu begrüßen; Eltern können etwa aus ihren Erfahrungen oder aus ihrer Arbeitswelt berichten, soweit es der Stoffverteilungsplan des Lehrers ermöglicht.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*141*	*322*	*120*	*99*	*25*
Prozentwerte	*19,9*	*45,6*	*17,0*	*14,0*	*3,5*

$\tilde{x}$ *2.161* s *1.0857*

$\bar{x}$ *2.3564* $\hat{\sigma}_{\bar{x}}$ *0.058*

Abb. 78: Einstellungsverhalten zu VAR 30



16) G. SENNLAUB (1976, 392)
17) K.-J. KLUGE (1978, 53)

Auch wenn 65,5 % der in der Stichprobe erfaßten SfL eine aktive Teilnahme der Eltern am Unterrichtsgeschehen begrüßen, so enthalten sich immerhin 17,0 % der Stimme ("unentschieden") und genauso viele erheben Einwände gegen diese These, da ein Elternbesuch als Einbruch in die Klassenatmosphäre - ähnlich Schulratsbesuch, Hospitation von Studenten - empfunden wird.

Lehrer, deren Elternabende zahlreich besucht wurden, schließen sich diesem Statement hoch signifikant stärker an als dies ihre Kollegen tun, die nur (sehr) wenige Eltern bei derartigen Veranstaltungen gezählt haben (t-Wert 4.22/p < 0.001). In gleicher Weise bekräftigen auch SfL, die drei und mehr (t-Wert 4.18/ p < 0.001) bzw. zwei Elternabende im Schuljahr (t-Wert 2.07/ p 0.039) durchgeführt haben, Variable 30 in einem höheren Maße als jene Lehrer, die sich nur für eine Elternversammlung im Schuljahr entschließen konnten. Signifikante Unterschiede weisen auch die Resultate nach dem Lebensalter auf: Jüngere SfL bis 35 Jahre sind gegenüber ihren Kollegen, die 51 Jahre und älter sind, davon überzeugter, daß Eltern in die Unterrichtsarbeit einbezogen werden sollten (t-Wert 2.57/p 0.011). Ebenso wie die jüngeren befürworten Großstadtlehrer die Mitarbeit der Eltern im Unterricht stärker als dies in Mittelstädten geschieht (t-Wert 2.49/ p 0.013). Schließlich übertreffen auch die konfessionslosen SfL die evangelischen in ihrer Zustimmungsintensität (t-Wert 2.70/ p 0.007), ähnlich jener Pbn., die mehr Elternabende im Schuljahr als bisher begrüßen würden (t-Wert 3.86/p < 0.001).

4.9.2. Vorbereitung der Schüler auf eine spätere Zusammenarbeit

SCHLEICHER geht davon aus, daß "Elternbildung integrativ und langfristig angelegt, wissenschaftlich erprobt und auch als Aufgabe der Schule verstanden" [18] werden müsse, damit "'unterprivilegierte' Eltern nicht länger 'unterprivilegierte' Kinder aufziehen, die wieder zu 'unterprivilegierten' Eltern werden" [19]. Zur Realisierung dieser langfristigen Konzeption sieht er ein umfassendes Programm vor, wonach "eine Elternbildung ... aber erfolglos bleiben (muß), wenn sie erst mit dem Schuleintritt der Kinder beginnt". Vielmehr muß sie "bruchlos aus der Perspektive der Jugendlichen entwickelt werden und in den Abschlußklassen" [20] und mit der Einführung des Unterrichtsfachs Pädagogik beginnen.

Auch FLITNER setzt sich - ähnlich wie SCHLEICHER - für die Vorbereitung der Schüler für eine spätere Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus ein; die Autorin fordert die Einführung des Unterrichtsfachs "Erziehungslehre" mit der Absicht, Verständnis für die Erziehungsaufgabe zu wecken [21] - allerdings ohne eine politische Akzentuierung, wie sie SCHLEICHER im Auge hat. Ebenso sieht LEMBERG für einen zukunftsorientierten Unterricht eine "schulische Elternbildung" vor, wobei er eine ausdrückliche "Vorbereitung der Schüler auf ihre künftige Funktion als Eltern" [22] fordert. NAVE-HERZ hingegen steht der Einführung eines vorbereitenden Faches "Erziehungskunde" eher skeptisch gegenüber. Sie befürchtet, daß der Abstand zwischen Unterricht und Anwendung zu groß sei, "so daß u. U. vieles vergessen oder manches später in falscher Erinnerung ist" [23]:

---

18) K. SCHLEICHER (1971, S. 242)
19) K. SCHLEICHER/A. FISCHER (1972a, S. 49); vgl. ebenso BARBARA JUST-DAHLMANN (1970, 372): Die Eltern "haben daran interessiert zu sein, daß ihre Kinder nicht zu Duckmäusern erzogen werden ..."
20) K. SCHLEICHER (1971, S. 240); vgl. ebenso A. NEUHÄUSLER (1973, 35)
21) vgl. ELISABETH FLITNER (1971, 178-179); vgl. ebenso ders. (1972, 111-113) und ders. (1976, 293)
22) E. LEMBERG (1970, S. 155)
23) ROSEMARIE NAVE-HERZ (1964, S. 105)

Tab. 68:

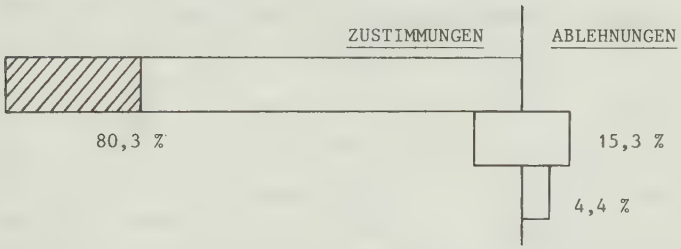
VAR 27 *Ein zukunftsorientierter Unterricht muß die Schüler auf eine spätere Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus vorbereiten, damit sie nicht überfahren und in die Rolle der Unterlegenen gedrängt werden.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*148*	*420*	*108*	*28*	*3*
Prozentwerte	*20,9*	*59,4*	*15,3*	*4,0*	*0,4*

$\tilde{x}$ 1.993 s 0.7696

$\bar{x}$ 2.0354 $\sigma_{\bar{x}}$ 0.041

Abb. 79: Einstellungsverhalten zu VAR 27



Der beachtliche Prozentsatz der Zustimmungen von 80,3 % (568 von 707 Interviewten) läßt die Dringlichkeit erkennen, mit der ein zukunftsorientierter Unterricht die Schüler auf eine spätere Zusammenarbeit vorbereiten muß.

Viel stärker unterstützen diese Forderung jene SfL, deren Elternabende stark frequentiert waren ($\bar{x}$ 1.5641) gegenüber solchen, bei denen nur (sehr) wenige Eltern kamen (t-Wert 4.13/p < 0.001). In gleicher Weise kommen auch erheblich mehr Zustimmungen von Pbn., die die Eltern öfters als bisher zu Elternversammlungen einladen wollen gegenüber jenen, die eine Veränderung der gegenwärtigen Praxis ablehnen (t-Wert 2.71/p 0.007).

Vergleichbar mit der soeben dargestellten Forderung ist es wichtig, daß die Erfahrungen und Beobachtungen des SfL im Umgang mit Lernbehinderten und ihren Eltern in der Unterrichtsarbeit adäquate Berücksichtigung finden.[24] Dabei können anhand der Problematik einer Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule den Schülern neue sozialwissenschaftliche Erkenntnisse vermittelt werden, die auch über die Schule hinaus Anwendung finden [25] und sie zudem mit zunehmendem Alter befähigen, bei Gesprächen und gemeinsamen Veranstaltungen mitzureden und gestaltend dabei zu sein [26]:

Tab. 69:

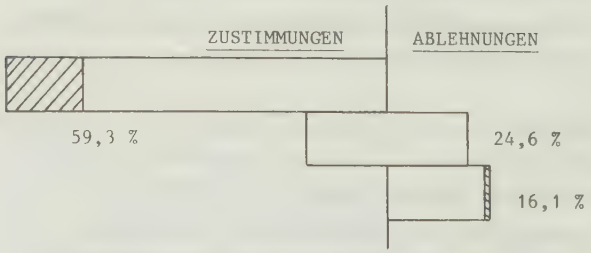
VAR 41 *Die Problematik einer Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule sollte für Schüler zum Bestandteil der Unterrichtsarbeit werden.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*84*	*335*	*174*	*106*	*8*
Prozentwerte	*11,9*	*47,4*	*24,6*	*15,0*	*1,1*

$\tilde{x}$ 2.311 s 0.9429

$\bar{x}$ 2.4611 $\sigma_{\bar{x}}$ 0.050

Abb. 80: Einstellungsverhalten zu VAR 41



24) vgl. W. R. WILMS (1976, S. 102)
25) vgl. H. FROHN (1976, S. 124)
26) vgl. F. RODEWALD (1974, 18)

Die Verteilung (Tabelle 69 und Abb. 80) brachte nach den Personenstandsdaten hoch signifikante und signifikante Unterschiede nach der Anzahl der Dienstjahre und Elternabende und im Lebensalter. So wird diese Variable vor allem von Junglehrern vs. berufserfahreneren Kollegen mit sechs und mehr Sonderschuldienstjahren stärker positiv bewertet (t-Wert 3.35/p 0.001). Auch progressiv zum Lebensalter der Pbn. wird dieses Statement schwächer von 36- bis 50-jährigen (t-Wert 1.98/p 0.048) bzw. von 51-jährigen und älteren (t-Wert 2.16/p 0.031) als von Lehrern unter 36 Jahre befürwortet. Ebenso wird die Problematik einer Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule als Thematik der Unterrichtsarbeit stärker von SfL hervorgehoben, die drei und mehr Elternabende im Schuljahr durchgeführt als für Pbn., die nur einen Elternabend im gleichen Zeitraum veranstaltet haben (t-Wert 2.38/p 0.018). Schließlich stimmen SfL dieser Behauptung mehr zu, deren Einladung viele Eltern zum Elternabend gefolgt gegenüber solchen, wo kaum Eltern erschienen sind (t-Wert 2.84/ p 0.005).

Sieht man als eines der Hauptziele der Lernbehindertenschule das soziale Lernen an, so muß ein lebensnaher Unterricht so gestaltet sein, daß die Schüler ihre Lebensumstände darlegen und vergleichen lernen und die Besonderheiten ihrer eigenen Situation den Ausgangspunkt für die Analyse des Allgemeinen bildet. D. h. das theoretische Wissen muß für die Schüler und künftigen Erwachsenen spätestens im Berufsleben anwendbar sein und nicht als etwas Ungewohntes und Fremdes betrachtet werden [27], wie es auch FROHN [28] zum Ausdruck bringt:

> Schüler werden nur dann bei der Bewältigung von Problemen und Konflikten in ihrem sozialen Umfeld Selbstvertrauen entwickeln, wenn sie Fähigkeiten lernen, anwenden und vervollkommnen können, die sich in ihrem Alltag als plausibel und verwertbar auszeichnen.

---

27) vgl. R. KRÜGER/E. KLIEFOTH (1973, 31); vgl. ebenso K.-J. KLUGE (1978, 50) und MANUELA DU BOIS-REYMOND/B. SÖLL (1973, S. 163)
28) H. FROHN (1976, S. 126)

Dabei kann der SfL die Thematik der allgemeinen Anliegen der Kinder so mit aktuellen Alltagsproblemen koordinieren, daß auch Situationen besprochen werden wie zum Beispiel die Arbeitslosigkeit, Preisanstieg und Reallohnsenkung, Mitbestimmung am Arbeitsplatz, Ratengeschäfte, Mieter- und Rechtsschutz, Erziehungs- und Familienschwierigkeiten, Wahlen und Wählerverhalten, Manipulierung durch Medien und Werbung, Freizeitgestaltung u. a. m.:

Tab. 70:

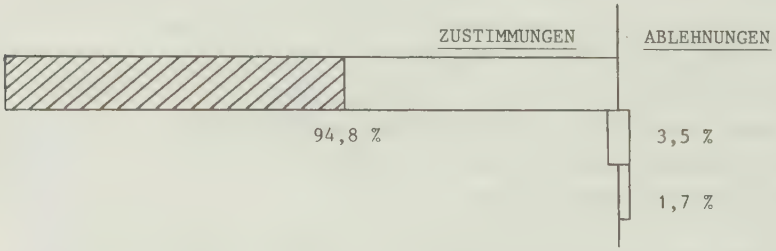
VAR 35 *Der Lehrer soll wenigstens einige Stunden seines Unterrichtes den aktuellen Problemen der Kinder widmen, damit diese lernen - frei von Leistungsdruck -, ihre Fähigkeiten zu erproben und anzuwenden.*

HÄUFIGKEITEN	STIMME STARK ZU	STIMME ZU	UNENT-SCHIE-DEN	LEHNE AB	LEHNE STARK AB
absolute Werte	374	296	25	9	3
Prozentwerte	52,9	41,9	3,5	1,3	0,4

$\tilde{x}$ 1.447 s 0.6933

$\bar{x}$ 1.5446 $\hat{\sigma}_{\bar{x}}$ 0.0365

Abb. 81: Einstellungsverhalten zu VAR 35



Mit am höchsten von allen Variablen stimmen SfL dieser Behauptung zu. Damit wird die Position der SfL verdeutlicht, wenigstens einige Stunden seines Unterrichts vorrangig den aktuellen Problemen der Kinder zu widmen. Dieses Statement wird hoch signifikant stärker von Junglehrern befürwortet als von Pbn., die bereits sechs und mehr Sonderschuldienstjahre unterrichten (t-Wert

4.15/p < 0.001); schwach signifikant eher stimmen jüngere SfL bis 35 Jahre gegenüber 51-jährigen und älteren Kollegen dieser Variablen 35 zu.

4.9.3. Zusammenfassung

Hypothese 9 kann insofern bestätigt werden, als es zutrifft, daß SfL trotz mancher Belastungen sowohl Unterrichtsbesuche der Eltern als auch eine Vorbereitung der Schüler auf eine spätere Zusammenarbeit als begrüßenswerte bzw. notwendige Aufgabe der Lernbehindertenschule ansehen.

Ältere SfL mit vielen Jahren Sonderschuldienstzeit und jene, die sich mit der gegenwärtig geringen Anzahl von Elternabenden im Schuljahr zufrieden geben, sehen dieses neue Aufgabenfeld allerdings eher mit Zurückhaltung an. Sehr engagiert geben sich hingegen Lehrer, die zum einen zwei, drei und mehr Elternabende im Schuljahr veranstalteten und zum anderen hohe Besuchsfrequenzen von Eltern auf derartigen Veranstaltungen verzeichnen konnten. Entscheidend für manche Einstellung scheint auch die Religionszugehörigkeit zu sein: So sind die konfessionslosen gegenüber den evangelischen SfL die progressiveren, aktiveren Pädagogen, wohingegen die katholischen Pbn. eher zu einer leicht konservativen Haltung neigen.

4.10. Außerschulische Kontakte

4.10.1. Schulebene

Um einen Beitrag für mehr Partnerschaft und Zusammenarbeit zu leisten, sollte die Lernbehindertenschule wieder mehr zum Ort der Begegnung werden und nicht zur reinen Lernanstalt verarmen.[1] Veranstaltungen (auch außerhalb der Schule) - von SfL, Schülern und Eltern gemeinsam organisiert und durchgeführt - bilden vielfältige Möglichkeiten gemeinschaftlichen Erlebens.[2]

Hier einige Beispiele: Gemeinsame Schul- und Klassenfeste, Wochenendfreizeiten, Wandernachmittage, Tagesausflüge, Initiativen der Klassenpflegschaften (auch aus Parallelklassen und anderen Schulen), Theaterspiele, Hobby- und Bastelkurse, Filmnachmittage, Arbeitsgemeinschaften und "Schülerzirkel" - besonders auch für Ausländerkinder [3]:

Tab. 71:

VAR 45 *Lehrer, Schüler und auch Eltern lernen sich von ganz anderen Seiten kennen, wenn sie gemeinsam Klassenfeste, Wochenendfreizeiten, Tagesausflüge, Theaterspiele und Hobbykurse planen und durchführen.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*327*	*309*	*40*	*21*	*10*
Prozentwerte	*46,2*	*43,7*	*5,7*	*3,0*	*1,4*

$\tilde{x}$ 1.589 s 0.8345

$\bar{x}$ 1.6959 $\hat{s}_{\bar{x}}$ 0.0435

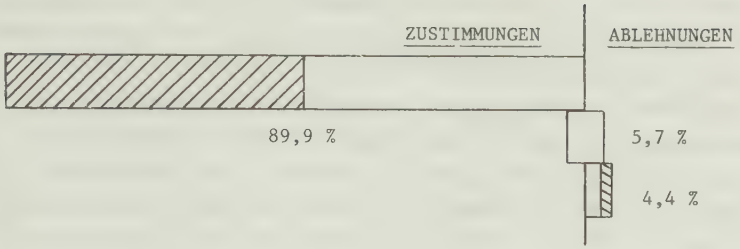
---

1) vgl. REDAKTION "Schulzeit" (1978b, 5)

2) vgl. G. NIBBE (1978, 348); vgl. ebenso H. FROHN (1974, 20) und MANUELA DU BOIS-REYMOND (1977, S. 248-251).
K. H. HELM (1974, 348-349) und I. KNECHT (1974, 222-228) schlagen auch eine Zusammenarbeit von Eltern, Lehrern und Schülern im Bereich der Verkehrs- und Sexualerziehung vor.

3) vgl. K.-J. KLUGE (1978, 49)

Abb. 82: Einstellungsverhalten zu VAR 45



Die vorangestellte Tabelle und Abbildung zeigen eine eindeutige Befürwortung der SfL für die Vorbereitung und Durchführung bestimmter, nicht amtlich geforderter Vorhaben, die in das Leben der Schule einbezogen werden, damit sich die Beteiligten auch von anderer Seite besser kennenlernen.

Trotz der sehr hohen Zustimmungsquote ließen sich hoch signifikante und signifikante Unterschiede im Antwortverhalten anhand des t-Tests ermitteln. Hoch signifikant eher als SfL, denen die gegenwärtige Anzahl von Elternabenden ausreicht ($\bar{x}$ 1.8746), stimmen jene Pbn. dieser Variablen zu, die mehr Elternabende im Schuljahr befürworten (t-Wert 4.87/p < 0.001). Am stärksten bejahen Lehrer, die drei und mehr Elternabende im Schuljahr durchgeführt ($\bar{x}$ 1.3506), diese These gegenüber jenen, die sich mit einem Elternabend im gleichen Zeitraum begnügt haben (t-Wert 4.23/p < 0.001). Bedeutsam ist auch die Klassenstärke: SfL mit schwachen Klassenfrequenzen begrüßen projektorientierte Vorhaben in der o. a. Art stärker als ihre Kollegen mit starken Frequenzen (t-Wert 2.71/p 0.007). Ebenso schließen sich Pbn. dieser VAR 45 eher an, die entgegen ihren Kollegen eine hohe Elternbeteiligung auf Elternabenden verzeichnen konnten (t-Wert 2.56/ p 0.011). Schließlich sind SfL im Alter bis 35 Jahre eher als 36- bis 50-jährige Lehrer bereit, Schule wieder zum Ort der Begegnung werden zu lassen (t-Wert 2.50/p 0.013); in gleicher Weise verhalten sich auch die evangelischen gegenüber den katholischen SfL (t-Wert 2.45/p 0.015).

Ähnlich den projektorientierten Vorhaben mit Schülern, Eltern und Lehrern sind außerschulische Kontakte zwischen SfL und vor allem mit Kindern, deren häusliche Verhältnisse den schulischen Anforderungen entgegenstehen [4], wichtig, damit zum einen die Lehrer die Lebensumstände ihrer Schüler kennenlernen und auf ihre pädagogische Arbeit beziehen lernen und zum anderen die Schüler ein Stück Isolierung abbauen können. Daß gemeinsame Aktivitäten und häufigere Kontakte gerade in der unteren Sozialschicht eine positive Einschätzung und Einstellung zur Schule bzw. zum Lehrer bewirken, bestätigt das Forschungsergebnis von PETTINGER [5]: Verringerung der affektiven Distanz. Auch KLUGE [6] stellt fest:

> Sonderschullehrer haben die Verpflichtung, ... sich regelmäßig mit den Interessen und Bedürfnissen sowie Schwierigkeiten ihrer Schüler auch außerhalb des Unterrichts zu befassen:

Tab. 72:

VAR 57 *Außerschulische Kontakte zwischen Lehrern und Schülern sind wichtig, damit sie häufig miteinander sprechen und ein Stück Isolierung abbauen können.*

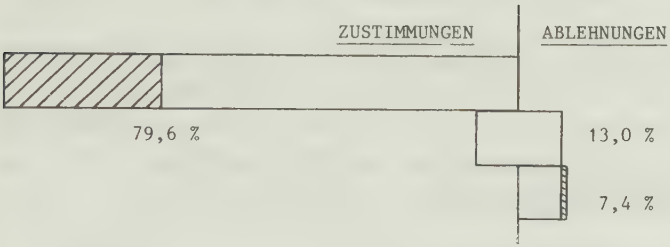
HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*172*	*391*	*92*	*45*	*7*
Prozentwerte	*24,3*	*55,3*	*13,0*	*6,4*	*1,0*

$\tilde{x}$ *1.965* s *0.8855*

$\bar{x}$ *2.0438* $\hat{\sigma}_{\bar{x}}$ *0.047*

4) vgl. W. R. WILMS (1976, S. 101)
5) vgl. R. PETTINGER (1970, S. 137-139)
6) K.-J. KLUGE (1978, 51); vgl. ebenso H. BENGL (1974, S. 20), K.-E. BRINCKMANN/H. SCHMIDT (1968, 863), K. SCHLEICHER (1973, S. 12) und H. SEEHAUSEN (1975, S. 6)

Abb. 83: Einstellungsverhalten zu VAR 57



Das Ergebnis besagt, daß SfL mit großer Mehrheit (ca. 80 %) der Forderung zustimmen, daß gerade in den Sonderschulen der bisher nur unzulänglich berücksichtigte außerschulische Kontakt zwischen Lehrern und Schülern ausgebaut werden muß.

Dabei konnte mittels des Sifnifikanznachweises festgestellt werden, daß Pbn., die sich für mehr Elternabende im Schuljahr als bisher aussprachen, diese Variable hoch signifikant stärker unterstützen als solche ($\bar{x}$ 2.2294), die keine Veränderung der diesbezüglichen Praxis wünschen (t-Wert 4.90/p < 0.001). Am eindeutigsten stimmen SfL diesem Statement zu, deren Elternabende gut besucht waren ($\bar{x}$ 1.7692) gegenüber jenen, die sich mit (sehr) wenigen Eltern begnügen mußten (t-Wert 2.23/p 0.026). Mitentscheidend für das Einstellungsverhalten ist auch die Anzahl durchgeführter Elternabende: SfL, die drei und mehr Elternabende im Schuljahr veranstaltet, bejahen diese Variable eher als jene, die nur einen Elternabend durchgeführt haben (t-Wert 2.27/p 0.024). Schließlich sind es sowohl Lehrer im Alter bis 35 Jahre vs. 36- bis 50-jährigen (t-Wert 2.22/p 0.027) als auch Junglehrer mit ein bis fünf Jahre(n) Sonderschuldienstzeit vs. Kollegen mit sechs und mehr Jahren Sonderschulerfahrung (t-Wert 3.48/p 0.001), die außerschulische Kontakte zwischen Lehrern und Schülern stärker befürworten.

4.10.2. Elternvereine, gesellschaftliche Organisationen, Erwachsenenbildung

Um die Eingliederung der Schüler in die Welt der Heranwachsenden und Erwachsenen zu erleichtern, wenn sie den "Schonraum Sonderschule" verlassen, kommt es darauf an, nach Bündnispartnern und Freundeskreisen (auch benachbarter Schulen) zu suchen [7]; so heißt es in einer Elternbroschüre einer Sonderschule [8]:

> Wir brauchen in der Bevölkerung feste Punkte, auf die wir uns verlassen können, die uns helfen wollen, das Bild unserer Schule ins rechte Licht zu rücken und die bei der beruflichen Eingliederung unserer Schüler behilflich sein können ...

Die Geschichte des Sonderschulwesens zeigt deutlich, "daß nicht Argumente pädagogische Tatsachen schaffen und verändern, sondern die politische Macht, die dahinter steht. Mehrheiten entscheiden, und die sind zu gewinnen" [9]. Und weiterhin heißt es bei BAIER [10]:

> Sogenannte schweigende Mehr- und Minderheiten sind nur dann im Gespräch, wenn sie über die nötige Lobby verfügen. Mit Ausnahme der Sonderschullehrer, deren Bestrebungen man vorschnell und leichtfertig als überwiegend standespolitisch motiviert abtun kann, haben Lernbehinderte bisher keinerlei Interessensvertretung mit Öffentlichkeitswirkung.

Solche Lobbies, wie sie BAIER erwähnt, können z. B. Elternverbände sein, die dasgleiche tun, was Gewerkschaften oder Parteien für ihre Mitglieder auch tun: Sie informieren und beraten, sie wollen die Öffentlichkeit auf ihre Ziele nicht nur aufmerksam machen, sondern diese Ziele mit Hilfe der öffentlichen Meinung auch verwirklichen. Ihr Einfluß reicht weit: Sie finden Gehör in den Öffentlichkeitsmedien (Presse, Rundfunk, Fernsehen, Illustrierte, Fachzeitschriften - auch für die betroffenen Eltern), im Parlament und in der Schulverwaltung.

Denkbar sind auch Realisationsformen von Elternbildung in der Trägerschaft jugendbildender Istitutionen und Einrichtungen,

7) vgl. H. BENGL (1974, S. 33); vgl. ebenso H. FROHN (1976, S. 141) und ders. (1974, 20)
8) ELTERNBROSCHÜRE "Freundeskreis" (1976, S. 5-6)
9) H. BAIER (1977, 88)
10) ebd., 87

die sich "aus dem Rahmen der öffentlichen Schule heraus gebildet" haben. Als Beispiele dafür nennt NAVE-HERZ das "Eltern-Lehrer-Forum" in FRANKFURT, die "Pädagogische Elternwoche" in WITZENHAUSEN und den Arbeitskreis "Neue Erziehung e.V." in BERLIN [11]:

Tab. 73:

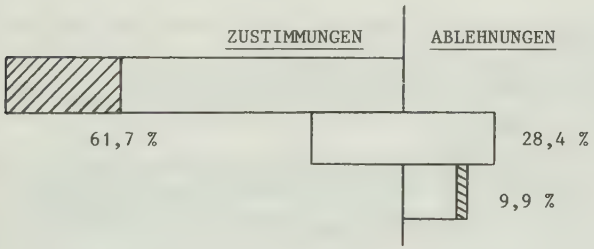
VAR 50 *Es kommt darauf an, daß Eltern und Lehrer gemeinsam nach Bündnispartnern in ihren eigenen Reihen und in anderen gesellschaftlichen Organisationen suchen.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENT-SCHIE-DEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*124*	*312*	*201*	*60*	*10*
Prozentwerte	*17,6*	*44,1*	*28,4*	*8,5*	*1,4*

$\tilde{x}$ 2.240 s 0.9417

$\bar{x}$ 2.3211 $\vartheta_{\bar{x}}$ 0.050

Abb. 84: Einstellungsverhalten zu VAR 50



Wie der t-Test zeigt, sind es vor allem jene Lehrer, die sich für mehr Elternabende im Schuljahr aussprechen gegenüber solchen, die keine diesbezügliche Änderung wünschen, die diese Variable eindeutig befürworten (t-Wert 4.89/p < 0.001). Gleichfalls hoch signifikant stimmen Junglehrer vs. SfL mit sechs und mehr Jahren Sonderschuldienst-Erfahrung diesem Statement stärker zu (t-Wert 2.84/p 0.005). Auch die jüngeren bis 35 Jahre alten Pbn. unterstützen diese Forderung signifikant mehr als 36- bis 50-jährige (t-Wert 2.28/p 0.023).

11) ROSEMARIE NAVE-HERZ (1964, S. 83-86)

Für die folgende und letzte Variable 67 ergibt sich die Schwierigkeit, daß bei wörtlichen Zitaten, die je nach dem Standort der Autoren verschiedene Bereiche der Erwachsenenbildung betreffen können, vom leitenden Interesse der Arbeit her eine Übertragbarkeit auf die vorliegende Problematik unterstellt werden kann. Je nach der unterschiedlichen Akzentuierung der Autoren ist nämlich die Terminologie für "Erwachsenenbildung" (Eltern-Lehrer-Kurse) nicht einheitlich:

BACH [12] gebraucht im wesentlichen den Ausdruck "schulische Erziehungsberatung", ähnlich BREZINKA [13], der von "Elternberatung" spricht. SCHMITT-WENKEBACH [14], LÜDTKE/SCHMITT-WENKEBACH [15], LEMBERG [16], HUPPERTZ [17] und KNOOP [18] lehnen sich terminologisch an BÄUERLE (s) [19] "Elternbildung" an. FROHN unterscheidet wiederum zwischen "Erwachsenenbildung" [20], "Erwachsenen-Bildungseinrichtung" [21], "Erwachsenenbildungsstätte" [22], "Elternbildungskurs" [23], "Elternbildungsarbeit" [24] und "schulbegleitender Elternbildung" [25]. HIELSCHER [26], FURIAN [27], KAMAROWSKY-EICHHOLZ/SEE-

---

12) vgl. H. BACH (1960)
13) vgl. W. BREZINKA (1966)
14) vgl. BARBARA SCHMITT-WENKEBACH (1973, S. 142-143)
15) vgl. CHRISTIANE LÜDTKE/BARBARA SCHMITT-WENKEBACH (1974, 310).
Ebenso verwenden sie (ebd., 311) die Begriffe "Erwachsenenbildung" und "Erwachsenenbildungsveranstaltung".
16) vgl. E. LEMBERG (1970, S. 147-148).
LEMBERG (ebd., S. 147) unterscheidet außerdem zwischen "Elternkunde" und "Elternforschung", worunter er die empirische "Erforschung und Analyse des Elternhauses in allen seinen Varianten und Funktionen" versteht.
17) vgl. N. HUPPERTZ (1976)
18) vgl. ANNELIESE KNOOP (1974, 280)
19) vgl. W. BÄUERLE (1970b; 1972, S. 139; 1973, S. 94)
20) vgl. H. FROHN (1976, S. 98).
Bei L. RÖSSNER (1971, S. 5) wird der Erziehungsprozeß in den jugendbildenden Institutionen als "schulbegleitende Erwachsenenbildung" bezeichnet.
21) vgl. H. FROHN (1974, 20)
22) vgl. ders. (1975, o. S.)
23) vgl. ebd., o. S.
24) vgl. ders. (1976, S. 123)
25) vgl. ebd., S. 123
26) vgl. H. HIELSCHER (1971.
HIELSCHER (ebd., 181) verwendet auch den Begriff "erziehungsbegleitende Erwachsenenbildung".
27) vgl. M. FURIAN (1976)

HAUSEN [28], PLEBUSCH-TIEFENBACHER [29], HUPPERTZ [30], HERZ [31] und KERKHOFF [32] bedienen sich der sozialpädagogischen Wendung "Elternarbeit". SCHLEICHER benutzt hauptsächlich den Begriff "Elternbildung" [33] und alternativ dazu "Elternberatung" [34]; desgleichen nennt er aber auch die Termini "Elternorientierung" [35] und "Elternerziehung" [36]; diesen letzten Begriff "Elternerziehung" verwendet SCHLEICHER vermutlich anläßlich der Internationalen Tagung für Elternerziehung des UNESCO-Instituts in Anlehnung an den angelsächsischen Sprachgebrauch, wie ihn auch MÜLLER [37] und SÄNGER [38] benutzten. Schließlich kommen bei BENGL [39] noch die Fachwörter "Elternschule" und bei BONN/BELOW [40] "Elternseminar" vor.

Ähnlich den Ausführungen von FLITNER 41 wendet sich die Elternbildung "nicht an die zu Erziehenden, sondern an die Erzieher. Sie unternimmt den Versuch, die pädagogischen Fähigkeiten der Eltern zu verbessern, und hofft, auf diesem (indirekten) Wege die Erziehungs- und Entwicklungssituation der Kinder und Jugendlichen in den Familien günstig zu beeinflussen" [42].

Ziel der Elternbildung ist es also, dem Kind und Jugendlichen zu helfen [43], indem durch eine "Bildungshilfe" [44] die "pädagogische Effizienz der Eltern" [45] erhöht wird. Mit dieser Bildungshilfe

---

28) vgl. JUTTA KAMAROWSKY-EICHHOLZ/H. SEEHAUSEN (o. J., S. 5). Ebenso sprechen diese Autoren auch vom Begriff "politische Erwachsenenbildung".
29) vgl. LORE PLEBUSCH-TIEFENBACHER (1976, 15)
30) vgl. N. HUPPERTZ (1976, S. 16)
31) vgl. O. HERZ (1976)
32) vgl. W. KERKHOFF (1977, 453)
33) vgl. K. SCHLEICHER (1971, S. 240; 1972, S. 8)
34) vgl. ders. (1973, S. 7)
35) vgl. ders. (1971, S. 18)
36) vgl. ebd., S. 239
37) vgl. G. MÜLLER (1956, 173)
38) vgl. ANNEMARIE SÄNGER (1956, 70)
39) vgl. H. BENGL (1974, S. 12)
40) vgl. P. BONN/P. BELOW (1973, 53)
41) vgl. ELISABETH FLITNER (1971, 175)
42) GERTRUD BÄUMER (1928, S. 1)
43) vgl. W. BÄUERLE (1970a, 310); vgl. ebenso ELISABETH FLITNER (1972, 110)
44) vgl. W. BÄUERLE (1972, S. 63)
45) ders. (1973, S. 90)

soll "neues Wissen ... ein neues Verständnis, ein neues Verständnis soll eine neue Haltung und ein anderes Verhalten hervorrufen" [46].

Damit die Eltern zu "einer reiferen Einstellung und einem pädagogisch qualifizierteren Verhalten" [47] befähigt werden, sollen sie "ihre Erziehungsaufgaben in eigener Verantwortung" [48] lösen können. Mit dieser Aufgabenstellung kann Elternbildung [49]:

- den Eltern helfen, unter den gegebenen Umständen ihren individuellen Spielraum erzieherischen Verhaltens optimal zu nützen und
- den Eltern die destruktiven Wirkungen ihrer gegenwärtigen Lebensbedingungen bewußt machen und sie mobilisieren, aus ihrem neuen Bewußtsein zu handeln.

In diesem Sinne meint BÄUERLE, daß Elternbildung im engeren Sinne "Elternschulung, Elternunterrichtung, Elternerziehung ... schließlich Unterweisung der Eltern in allen sie betreffenden erzieherisch relevanten Angelegenheiten ..." [50] ist. Damit werden gewöhnlich Programme bezeichnet, die [51]:

a) Kurscharakter haben und in der Regel mindestens 10 Abende dauern,
b) die sich an alle oder doch an eine Mehrzahl von Eltern richten,
c) deren Aufgabe es ist, durch die Vermittlung von Wissen die pädagogische Kapazität der Eltern zu erhöhen.

Abweichend von seinen Einschätzungen, "bildungsunwillige Eltern bildungswillig zu machen, an der Erziehung ihrer Kinder Uninteressierte dafür zu interessieren" [52], fordert er in einer späteren Veröffentlichung (mit dieser von ihm selbst als anspruchsvoll beurteilten methodischen Konzeption [53]) einen klaren sozialpolitischen Auftrag für die Elternbildung wie z. B. die Erhöhung

---

46) ders. (1970a, 300)
47) ebd., 301
48) ders. (1973, S. 93)
49) ebd., S. 88
50) ders. (1972, S. 76)
51) ebd., S. 65
52) ders. (1970a, 302)
53) vgl. ders. (1972, S. 173)

des Aspirationsniveaus der Unterschichteltern.[54] Ausgehend von allen bisher vorliegenden Erfahrungen und seiner Absicht, alle Eltern ansprechen zu wollen, möchte er "statt des gegenwärtig dominanten Modelles von Elternbildung eine ganze Anzahl von institutionell und methodisch, in Angebot, Darstellung und Zielsetzung verschiedenartigen Modellen von Elternbildungsarbeit ... entwickeln" [55]. Dabei sollen gegenüber den Mittelschichteltern die Schwerpunkte der Elternbildungsarbeit "bei den Unterschicht-Eltern mehr in der (die) Ermutigung zu einem abweichenden Verhalten ..." [56] gelegt werden, also abweichend vom pädagogischen Normverhalten ihrer Sozialschicht.

Was die Realisierung der von BÄUERLE entwickelten Konzeption anbelangt, so denkt er in erster Linie an Institutionen in kommunaler Trägerschaft.[57] So sollten mit der Einrichtung der Volkshochschulen "vor allem Kurse für Eltern (insbesondere Elternbeiratsmitglieder) und Lehrer organisiert werden, in denen grundsätzliche und alltagspraktische Fragen an die Elternarbeit in den örtlichen Schulen zu behandeln wären" [58].

Sicherlich scheint auch der Vorschlag für Elternbildungskurse von BROCHER [59] erfolgversprechend zu sein, der auf der Grundlage psychoanalytischer Erkenntnisse aufbaut. Dabei werden bestimmte Einstellungen der Eltern mit der Entwicklung des Kindes konfrontiert, die sozusagen unbewältigte Elternkonflikte "aufspüren" können. In den von BROCHER eingesetzten Rollenspielen, in denen Vorgänge der Eltern-Kind-Beziehungen thematisiert werden, kann eine gewisse Aktivierung eigener phasenspezifischer Konflikte erreicht werden. Diese Konflikte werden nun von den Eltern "agiert, unbewußt zur Darstellung gebracht und damit bearbeitungsfähig". Dieses von BROCHER konzipierte Modell in der "Ulmer Elternschule" hat allerdings für Eltern von Lernbehinderten den Nachteil, daß sich diese Art des Elternbildungskurses

54) vgl. ebd., S. 209
55) ebd., S. 129
56) ebd., S. 211
57) vgl. ebd., S. 193ff
58) H. HOLZER (1976, 538)
59) vgl. T. BROCHER (1969, S. 685-686); vgl. ebenso P. INNERHOFER (1977) und R. TAUSCH/ANNE-MARIE TAUSCH (1970, S. 450ff)

über einen Zeitraum von zwei Jahren erstreckt - und zwar wöchentlich -, so daß viele Eltern leicht überfordert sein könnten, wie auch BAUERLE [60] feststellt:

> Es fehlt an einer Methode, die nur geringe Ansprüche an die Sprachfähigkeit, die Dauer der Aufmerksamkeit und das Durchhaltevermögen der Eltern stellt ...

So trifft die These sicherlich zu, daß für fast alle Eltern und auch für die Einrichtungen der Erwachsenenbildung z. B. Eltern-Lehrer-Kurse noch pädagogisches Neuland sind - sowohl was das Angebot wie auch die Nachfrage betrifft:

Tab. 74:

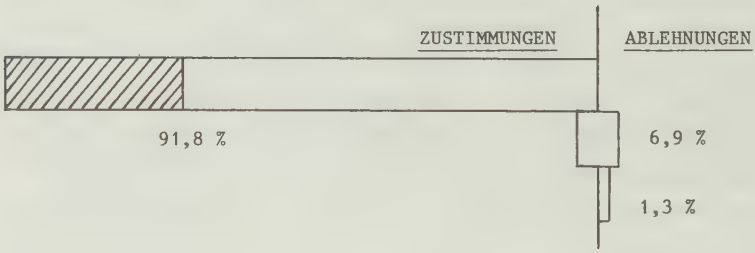
VAR 67 *Für fast alle Eltern und auch für die Einrichtungen der Erwachsenenbildung sind z. B. Eltern-Lehrer-Kurse noch pädagogisches Neuland.*

HÄUFIGKEITEN	*STIMME STARK ZU*	*STIMME ZU*	*UNENTSCHIEDEN*	*LEHNE AB*	*LEHNE STARK AB*
absolute Werte	*195*	*454*	*49*	*8*	*1*
Prozentwerte	*27,6*	*64,2*	*6,9*	*1,1*	*0,2*

$\tilde{x}$ *1.852* s *0.6433*

$\bar{x}$ *1.8204* $s_{\bar{x}}$ *0.034*

Abb. 85: Einstellungsverhalten zu VAR 67



60) W. BÄUERLE (1973, S. 94); vgl. ebenso W. KERKHOFF (1977, 453)

Die vorangestellte Tabelle 74 und Abb. 85 ersparen eine verbale Beschreibung weitgehend, zeigen sie doch eine überwältigende Zustimmung zu dieser letzten Variablen.

SfL im Alter bis 35 stimmen dieser Feststellung wesentlich stärker zu als ihre Kollegen im Alter zwischen 36 bis 50 Jahre (t-Wert 3.26/p 0.001) bzw. 51 Jahre und älter (t-Wert 3.16/ p 0.002). Ebenso wird dieses Statement eher von Pbn. unterstrichen, die erst bis fünf Jahre im Sonderschuldienst tätig sind gegenüber jenen, die bereits sechs und mehr Dienstjahre in Sonderschulen unterrichten (t-Wert 3.18/p 0.002).

4.10.3. Zusammenfassung

Es ist festzuhalten, daß außerschulische Kontakte als Bestandteil einer Zusammenarbeit zwischen Eltern und SfL als wichtige Ergänzung zum Schulunterricht anzusehen sind. Denn die pädagogische Arbeit des SfL, die ja auf wenige Schulstunden täglich beschränkt ist, bleibt fragmentarisch, wenn er die Lebensumstände seiner Schüler und deren Eltern nur oberflächlich kennt. Auch die Einrichtungen von Interessenverbänden und Freundeskreisen werden von der Mehrheit der Befragten als dringende Notwendigkeit gefordert, da die Lernbehindertenschule ohne Verbündete in der Bevölkerung, in der Presse, im Parlament und in der Schulverwaltung langfristig kaum schul- und gesellschaftspolitische Änderungen durchsetzen kann. Die pädagogischen Möglichkeiten von Eltern-Lehrer=Kursen sind sowohl Eltern als auch Lehrern weitgehend unbekannt. Damit wird Hypothese 10 eindeutig bestätigt.

Von den Personenstandsdaten her sind es in erster Linie die jüngeren Pbn. unter 35 Jahre, die Junglehrer bis zu fünf Jahren Sonderschuldienstzeit und solche mit mehreren Elternabendveranstaltungen im Schuljahr, die die Pflege außerschulischer Kontakte als wichtigen pädagogischen Bestandteil der Lernbehindertenschule ansehen. SfL hingegen, die durch das geringe Interesse der Eltern an Elternabenden enttäuscht sind, sehen parallel dazu auch außerschulische Kontakte als weniger wichtige Aufgabe an.

5. Schlußbemerkung

Zusammenfassend muß darauf hingewiesen werden, daß bei der hier vorliegenden Untersuchung in erster Linie Einstellungen und nur wenige tatsächliche Aktivitäten von SfL gemessen werden konnten. Wenn Einstellungen an sich auch schon eine gewisse Bedeutung haben, so lassen sie doch noch nicht unmittelbar und logisch zwingend auf ein reales Verhalten in konkreten Situationen schließen.

So ergibt sich die eindeutige Einsicht der SfL, daß die Zusammenarbeit mit Eltern dringend ausgebaut werden muß und daß es viele Eltern lernbehinderter Schüler gibt, die nicht nur sporadisch, sondern kontinuierlich einen engen Kontakt mit dem Lehrer benötigen. Die Arbeitsbelastung des SfL kann aber beträchtlich werden, wenn er sich im wünschenswerten Ausmaß nicht nur seinen Schülern, sondern auch deren Eltern intensiv widmen soll.

Viele SfL empfinden daher die Zusammenarbeit mit den Eltern als einen außerordentlich schwierigen Teil ihrer pädagogischen Arbeit. Die Probleme, die SfL in diesem Aufgabenfeld bewegen, liegen aber nicht allein im Zeitmangel, in Unlust oder anderen praktischen Faktoren begründet, sondern es zeigt sich hier ein ausgesprochener Bedarf an Lehrerfunktionen, für die eine vermehrte Ausbildung nötig wäre. Dazu müßten praktische Anleitungen in Diskussionsführung, Gesprächstechnik, Gruppendynamik und Gestaltung von Elternabenden in die Ausbildung und Weiterbildung von Studenten und Junglehrern aufgenommen werden.

So kommt es in der Praxis nur zu gelegentlichen Kontakten aufgrund der bevorstehenden Wahl der Elternbeiräte bzw. Klassenpflegschaften oder wegen Schulversäumnissen, Mißverständnissen, Beschwerden über mangelnde Schülerleistungen bzw. unzulängliches Verhalten oder Ärger irgendeiner anderen Art. Diese Anlässe eines Kontaktes zwischen Elternhaus und Sonderschule tragen jedoch nicht unbedingt dazu bei, diese Eltern positiv zu beeinflussen.

Hinzu kommen die zwangsläufigen Hemmnisse, die allgemein zwischen Unterrichts-"Beamten" und Arbeitereltern, zwischen Mittelschicht-Lehrern und Unterschicht-Eltern auftreten und eine fruchtbare Zusammenarbeit beider Erziehungspartner erschweren. Allgemein ist zu beobachten, daß die durch Erfahrung und Bewährung angereicherte Lehrerpersönlichkeit diesen Hemmnissen einer Zusammenarbeit zwischen SfL und Eltern weniger Beachtung schenkt, als dies jüngere SfL tun.

Junge und engagierte SfL sind allerdings zumeist Neulinge, die ihre Schularbeit und auch die Zusammenarbeit mit Eltern zumindest in den ersten fünf Sonderschuldienstjahren mit Optimismus und Idealismus beginnen. Sie haben weniger Vorurteile gegenüber den Eltern, resignieren aber kurz über lang angesichts der auf sie einstürmenden Schulwirklichkeit und wenn ihre Vorstellungen unter ungünstigen Gesamtbedingungen nicht erfüllbar erscheinen oder sind.

Bessere Voraussetzungen für eine intensivere Zusammenarbeit mit Eltern bringen auch SfL mit, die sich für mehr Elternabende im Schuljahr ausgesprochen, selbst mehrere Elternabende in diesem Zeitraum durchgeführt haben und deren Elternabende gut besucht waren. Durch ihren engeren Kontakt mit den Eltern schätzen sie deren Voraussetzungen realistischer ein; sie sind auch häufiger bereit, ihre freien Nachmittage für die umfangreiche Planung und Durchführung von Elternabenden zu nutzen und außerschulische Kontakte mit Schülern und Eltern zu verstärken.

Manche Personenstandsmerkmale brachten keine allgemein gültigen signifikanten Einstellungsunterschiede der Lehrerschaft zur Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule: Familienstand, Kinder, Religionszugehörigkeit, Domizil, Klassenstufe, Nachmittagsunterricht, Nebenämter und Geschlechtszugehörigkeit.

Abschließend ist zu sagen, daß es langfristiger und kontinuierlicher, harter Anstrengungen beider Erziehungspartner bedarf - wobei die Initiative vom SfL ausgehen muß -, um aus einem kleinen Kreis engagierter Eltern und Lehrer Mehrheiten sowohl

unter Eltern als auch unter SfL werden zu lassen. Dazu müssen die Ziele der Erziehung und die Möglichkeiten, diese zu verwirklichen, öffentlich diskutiert werden; man sollte sich allerdings nicht der Illusion hingeben, daß allein durch die Zusammenarbeit zwischen Eltern und SfL die Probleme an den Lernbehindertenschulen lösbar wären. Es ist aber mit großer Sicherheit anzunehmen, daß sich den SfL durch offene Gespräche zwischen Elternhaus und Schule neue pädagogische Erkenntnisse zugunsten ihrer Schüler und Wege zu Schülern und Eltern ergeben, wenn sie sich intensiv mit der sozialen Lage ihrer Schüler und deren Eltern auseinandersetzen.

L I T E R A T U R V E R Z E I C H N I S

ABÊ, ILSE et al.: Kritik der Sonderpädagogik (Verfaßt von Mitgliedern der Studiengangseinheit Heil- und Sonderpädagogik der Universität Marburg),

ABÊ, ILSE: Zum Problem der Aggressivität in der heilpädagogischen Literatur, in: ders. et al.: Kritik der Sonderpädagogik, Gießen 1974b, 2. Aufl.

ACKERKNECHT, L. K.: Die Rolle der Eltern in der Erziehungsberatung, in: Schule und Psychologie, 15 (1968), 289-295

ADAMEIT, H. et al.: Grundkurs Verhaltensmodifikation. Ein handlungsorientiertes einführendes Arbeitsbuch für Lehrer und Erzieher, Weinheim/Basel 1978

ASPERGER, H.: Das Bild des Sonderschullehrers, in: Heilpädagogik, Beiheft der Ztschr. "Erziehung und Unterricht", Organ der Österreichischen Arbeitsgemeinschaft für Heilpädagogen, 10 (1967), 2-8

ATTESLANDER, P.: Methoden der empirischen Sozialforschung, Berlin 1975, 4. Aufl.

AUTORENKOLLEKTIV: Die Funktion des Elternbesuchs in der sozialistischen Erziehung, in: Pädagogik, 3 (1961), 233-246

BACH, H.: Schule und Erziehung, in: Bildung und Erziehung, 10 (1954)

BACH, H.: Schulische Erziehungsberatung. Möglichkeiten und Probleme des Gesprächs zwischen Schule und Elternhaus, Hannover 1960

BACHHUBER, B.: Engere Kooperation Eltern-Lehrer nötig, in: Heimatliche Schule, 2 (1978), 26

BÄRSCH, W.: Elternerfahrungen mit der Schule und Schulerfahrungen mit den Eltern aus der Sicht der "Schülerhilfe", in: SCHLEICHER, K. (Hrsg.): Elternmitsprache und Elternbildung, Düsseldorf 1973, S. 231-240

BÄUERLE, W.: Die Aufgabe der Elternbildungsarbeit, in: Unsere Jugend 7 (1970a), 299-310

BÄUERLE, W.: Jugendhilfe und Elternbildung. Rechtliche Grundlagen - Tatbestände - Probleme - Aufgaben, (Diss. 1970), Hamburg 1970b

BÄUERLE, W.: Theorie der Elternbildung, Weinheim/Basel (u.a.) 1972, 2. Aufl.

BÄUERLE, W.: Elternbildung: Aufgaben, historische Entwicklung und heutiger Stand, in: SCHLEICHER, K. (Hrsg.): Elternmitsprache und Elternbildung, Düsseldorf 1973, S. 85-104

BÄUMER, GERTRUD: Wesen und Aufgabe der öffentlichen Erziehungsfürsorge, in: NOHL, H./PALLAT, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, Bd. 5 (Sozialpädagogik), Langensalza 1928, S. 3-26

BAIER, H.: Der Sonderschullehrer, Aspekte seiner Position und Rolle, in: Unsere Jugend, 22 (1970), 361-367

BAIER, H.: Untersuchung zum Selbstbild des Sonderschullehrers, Bericht über eine pilot study, in: Ztschr. f. Heilpäd., 10 (1972a), 665-683

BAIER, H.: Das Freizeitverhalten und die kulturellen Interessen des Volksschullehrers. Eine empirische Untersuchung, Neuburgweier 1972b

BAIER, H.: Position und Rolle des Lehrers außerhalb der Schule, in: Heimatliche Schule, 23 (1972c), 19-23

BAIER, H.: Motive für die Wahl des Sonderschullehrerberufs, in: BAIER, H./KLEIN, G. (Hrsg.): Aspekte der Lernbehindertenpädagogik, Berlin-Charlottenburg 1973a, S. 241-253

BAIER, H.: Marginalien zur Position und Rolle des Lehrers an der Sonderschule für Lernbehinderte, in: BAIER, H./KLEIN, G. (Hrsg.): Aspekte der Lernbehindertenpädagogik, Berlin-Charlottenburg 1973b, S. 219-240

BAIER, H.: Neuorientierung im Bereich der Lernbehindertenpädagogik, in: Bildung und Politik, 8/9 (1974), 194

BAIER, H.: Die Eltern und die Schule für Lernbehinderte, in: ... lernbehindert ..., 4 (1977), 87-94

BAIER, H.: Empirische Lernbehindertenpädagogik. Anleitungen zur erfolgreichen Anwendung ausgewählter Forschungstechniken. Berlin 1978

BAIER, H./KLEIN, G. (Hrsg.): Aspekte der Lernbehindertenpädagogik. Einf. Texte, Berlin-Charlottenburg 1973

BAIER, H./FISCHER, B. und ZIMMERMANN, W. (Hrsg.): Das soziale Rekrutierungsfeld der Sonderschullehrer, in: Ztschr. f. Heilpäd., 11 (1975), 681-690

BALLAUF, T./SCHALLS, K. (Hrsg.): Pädagogik. Eine Geschichte der Bildung und Erziehung, Bd. 2, München 1970

BARABAS, F. et al.: Jahrbuch der Sozialarbeit 1976; Projekte, Konflikte, Recht, Reinbek b/Hamburg 1975

BARKEY, P.: Self-fulfilling-prophecy als Phänomen sozialer Interaktionen der Erziehungsprozesse, in: Schule und Psychologie, 9 (1971), 264-274

BAUMGARTNER, A./GEULEN, D. (Hrsg.): Vorschulische Erziehung, Bd. 1, Weinheim/Basel 1975

BAUR, RITA: Elternhaus und Bildungschancen. Eine Untersuchung über die Bedeutung des Elternhauses f. d. Schulwahl nach d. 4. Klasse Grundschule, Bd. 4, Weinheim/Basel 1972

BECHER, E./FISCHER, A. (Hrsg.): Philosophische und pädagogische Arbeiten, Langensalza 1928

BECK, J. et al.: Erziehung in der Klassengesellschaft. Einf. in die Soziologie d. Erziehung, München 1970

BECKER, ANTOINETTE: Der Lehrer und die Eltern, in: SEIDELMANN, K. (Hrsg.): Schüler - Lehrer - Eltern, Hannover 1970, S. 116-120

BEER, BRIGITTE: Elternhaus und Schule, in: FAZ vom 29.5.1972

BELOW, P.: Gegenreform des konservativen Bürgertums - der Hessische Elternverein, in: KÖHLER, G. (Hrsg.): Wem soll die Schule nützen?, Frankfurt/Main 1974, S. 233-261

BELSER, H./ROEDER, P.-M./THOMAS, HELGA (Hrsg.): Kinder - Schule - Elternhaus. Eine Untersuchung über das englische Primarschulwesen (Plowden-Report), Frankfurt/Main 1972

BENDER, H. W.: Was haben die Eltern in der Schule eigentlich zu sagen?, in: Die Realschule, 5 (1975), 159-161

BENGL, H.: Elternhaus und Schule, Ratingen/Kastellaun 1974

BERNSTEIN, B.: Studien zur sprachlichen Sozialisation, Düsseldorf 1973, 2. Aufl.

BESCHEL, E./JUSSEN, H.: Sonderschullehrer, in: BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT NÜRNBERG (Hrsg.): Blätter zur Berufskunde, Bd. 3, Bielefeld 1970, 3. Aufl., S. 12-15

BESSOTH, R.: Schulaufsicht und Partizipation, in: Ztschr. f. Pädagogik, 6 (1974), 865-886

BINGEL, P.: Gemeinsame Erziehungsvorstellungen in Elternhaus und Schule?, in: Die Grundschule (1971), 74-80

BLEIDICK, U.: Enzyklopädisches Handbuch der Sonderpädagogik, Bd. 3, 1969, Sp. 3922; zit. nach KUTZER, R.: Das Erfordernis einer Neuorientierung gegenwärtiger Didaktik der Schule für Lernbehinderte als Voraussetzung für eine Emanzipation der Sonderschüler, in: ABÉ, ILSE et al.: Kritik der Sonderpädagogik, Gießen 1974, 2. Aufl., S. 310-344

BLUDAU, M.: Die Integration der "neuen" Eltern, in: Die Höhere Schule, 9 (1966), 227-228

BOECKEN, G.: Sozialer Konflikt und Kooperationsstruktur zwischen Elternhaus und Schule, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 1/2 (1976a), 15-22

BOECKEN, G.: Der Lehrer als Organisator schulbegleitender Erwachsenenbildung, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 12 (1976b), 376-381

BÖTTCHER, H. R.: Schuleinstellung der Eltern und Schulerfolg der Kinder, in: Schule und Psychologie, 15 (1968), 193-201

BÖTTCHER, JUTTA et al.: Elternmitarbeit im Anfangsunterricht, in: Die Grundschule, 5 (1977), 235-238

BOIS-REYMOND, MANUELA DU/SÖLL, B.: Über die Bedeutung der Schule im Leben der Arbeiterkinder, in: Kursbuch 34, Berlin 1973, S. 159-175

BOIS-REYMOND, MANUELA DU/SÖLL, B.: Neuköllner Schulbuch, Bd. 1+2, Frankfurt/Main 1974

BOIS-REYMOND, MANUELA DU: Verkehrsformen zwischen Elternhaus und Schule, Frankfurt/Main 1977

BONN, P./BELOW, P.: Elternmitbestimmung - aber wie? Anregungen und Hinweise zur Elternarbeit an der Schule, in: Westermanns Pädagogische Beiträge, 1 (1973), 53-55

BRACKMANN, SUSANNE: Ideen zur gesellschaftlichen Bedeutung der Ergebnisse einer statistischen Erhebung über die soziale Zusammensetzung der Klientel einer Erziehungsberatungsstelle, in: Praxis Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 6 (1974), 226-232

BRADLEY, J./McCLELLAND, J.: Grundlegende statistische Begriffe. Ein Text zur Selbstinstruktion, Bern/Stuttgart 1968

BRANDT, G./MÜLLER-ENGLISCH, A.: Lebenslang belehrt und entmündigt? Zur Problematik einer Verschulung und Institutionalisierung von Elternbildung, in: Neuer Rundbrief, 2/3 (1976), 82-91

BRELOER, G.: Zur Wirksamkeit der Elternbildung - eine kritische Bestandsaufnahme, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 2 (1977), 79-87

BREZINKA, W.: Der Erzieher und seine Aufgaben. Reden und Aufsätze zur Erziehungslehre und Erziehungspolitik, Stuttgart 1966

BRINCKMANN, K.-E./PARLOW, H./WALTHER, ROSEMARIE: Mehr Hilfe den Elternvertretern, in: Pädagogik, 2 (1967), 129-138

BRINCKMANN, K.-E./SCHMIDT, H.: Befähigung der Eltern und Werktätigen zur Wahrnehmung ihrer erzieherischen Verantwortung, in: Pädagogik, 10 (1968), 863-870

BRINK, O.: Politische Aktion - der Weg zum Erfolg, in: Die Grundschule, (1973), 90-91

BROCHER, T.: Die Elternschule, in: Handbuch der Kinderpsychotherapie, Bd. 2, München 1969

BRÜHL, D./FLESSNER, HEIKE: Arbeitsinteressen in der Hauptschule. Grundlagen und Bedingungen für die Kooperation zwischen Eltern und Schule, in: Demokratische Erziehung, 1 (1975), 35-44

BRÜHL, D./KNAKE, HEIDI: Wie groß ist das Interesse der Eltern an Schule wirklich? in: Demokratische Erziehung, 5 (1976), 564-577

BÜCHNER, P.: Schulreform durch Bürgerinitiative. Möglichkeiten und Grenzen von Gesamtschulversuchen, München 1972

BÜCHNER, P. (Hrsg.): Die Eltern und die Schule. Zwischen Konfrontation und Kooperation, München 1976

BÜCHNER, P./SCHEFFER, URSULA/SCHREY, BRIGITTE: Bürgerinitiativen im Ausbildungssektor, in: Betrifft Erziehung, 12 (1972), 19-26

BUNDESANSTALT FÜR ARBEIT NÜRNBERG (Hrsg.): Blätter zur Berufskunde, Bd. 3, Bielefeld 1970, 3. Aufl.

BUNDESELTERNRAT (Hrsg.): BER-Informationen, 1 (1976), 16-17

BUNGENSTAB, K.-E.: Umerziehung zur Demokratie? Re-education - Politik im Bildungswesen der US-Zone 1945-49, Düsseldorf 1970

CHARLTON, M./DAUBER, H. et al.: Innovation im Schulalltag, Reinbek b/Hamburg 1975

CLAUSS, G./EBNER, H.: Grundlagen der Statistik, Berlin 1971

CLEMM, W./HIPPER, K.: Ermutigung zu neuen Formen von Öffentlichkeits- und Elternarbeit, in: Sonderschule (in Baden-Württemberg), 4 (1975), 176-182

CLYNE, M. B.: Schulkrank? in: Die Grundschule, 2 (1973), 136-144

COHEN, G.: Über den Erzieher, in: Ztschr. f. Heilpäd., 12 (1961), 149-151

COMBE, A.: Kritik der Lehrerrolle. Gesellschaftliche Voraussetzungen und soziale Folgen des Lehrerbewußtseins, München 1973, 3. Aufl.

DAHRENDORF, R.: Homo sociologicus. Ein Versuch zur Geschichte, Bedeutung und Kritik der Kategorie der sozialen Rolle, Köln/Opladen 1974, 13. Aufl.

DAUBER, H.: Determinanten sozialer Interaktion, in: CHARLTON, M. et al.: Innovation im Schulalltag, Reinbek b/Hamburg 1975, S. 23-25

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Einrichtung von Schulversuchen mit Ganztagsschulen, Stuttgart 1970

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission. Strukturplan für das Bildungswesen, Stuttgart 1972, 4. Aufl.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Gutachten und Studien der Bildungskommission. Entscheidungsprozesse in der Curriculum-Entwicklung, Stuttgart 1973a

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Gutachten und Studien der Bildungskommission. Bildungsurlaub als Teil der Weiterbildung, Materialien, Bd. 28, Stuttgart 1973b

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Einrichtung eines Modellprogramms für Curriculumentwicklung im Elementarbereich, Stuttgart 1973c

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Reform von Organisation und Verwaltung im Bildungswesen, Teil I: Verstärkte Selbständigkeit der Schule und Partizipation der Lehrer, Schüler und Eltern, Stuttgart 1973d

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Einrichtung von Schulversuchen mit Gesamtschulen, Stuttgart 1973e, 3. Aufl.

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 34, Sonderpädagogik 3, Stuttgart 1974a

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur pädagogischen Förderung behinderter und von Behinderung bedrohter Kinder und Jugendlicher, Stuttgart 1974b

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Empfehlungen der Bildungskommission. Zur Förderung praxisnaher Curriculum-Entwicklung, Stuttgart 1974c

DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Gutachten und Studien der Bildungskommission. ROTH, H. (Hrsg.): Begabung und Lernen, Bd. 4, Stuttgart 1974d, 9. Aufl.

DIEDRICH, K.: Elternhaus und Schule. Ein Beitrag zur inneren Schulreform, Berlin/Neuwied a. Rh. 1961

DIETERLE, ELSE/JÄTH, W.: Kooperation zwischen Elternhaus und Schule - Ergebnisse einer Befragung (Zusammenfassung der Ergebnisse einer Untersuchung zu den derzeit dominanten Formen der Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule im Rahmen einer freien wissenschaftlichen Arbeit für die Diplomprüfung in Erziehungswissenschaft an der Eberhard-Karls-Universität Tübingen), in: Ztschr. f. Heilpäd., 7 (1977), 456-459

DIETZE, L.: Zur Mitbestimmung in der Schule, Mainz 1970

DIETZE, L.: Chancen und Grenzen des Elternrechts, in: SCHLEICHER, K. (Hrsg.): Elternmitsprache und Elternbildung, Düsseldorf 1973, S. 120-143

DIETZE, L.: Rechtslexikon für Schüler, Eltern und Lehrer, Baden-Baden 1974

DIETZE, L.: Elternbeiratsarbeit als Problem der Schulrechtsreform und der Erwachsenenbildung, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 2 (1975), 36-44

DIETZE, L.: Elternrecht und staatliche Schulhoheit, in: Demokratische Erziehung, 5 (1976), 554-564

DÖRING, K. W.: Lehrerverhalten und Lehrerberuf. Zur Professionalisierung erzieherischen Verhaltens, Weinheim 1972

DÖRING, K. W.: Arbeitskreis "Elternhaus-Schule" Köln. Zur Kooperation von Elternhaus und Schule, in: Aula, 5 (1974), 396-400

DÖRING, K. W./KUPFFER, H.: Die eindimensionale Schule. Schulpädagogik als Ideologiekritik, Weinheim/Basel 1972

DOLCH, J.: Das Elternrecht, in: BECHER, E./FISCHER, A. (Hrsg.): Philosophische und pädagogische Arbeiten, Langensalza 1928

DOMMERMUTH, G.: Eltern und Schüler in der Gesamtschule. Bericht aus der Praxis, Frankfurt/Main 1974

DONAT, H.: Persönlichkeitsbeurteilung. Methoden und Probleme der Charaktererfassung im pädagogischen Bereich, München 1965

DOORMANN, LOTTEMI: Aus Aktionen lernen. Wie Elterninitiativen entstanden, wie sie arbeiten und wie es weitergehen könnte, in: Demokratische Erziehung, 1 (1975), 75-82

DREIKURS, R./SOLTZ, VICKI: Kinder fordern uns heraus. Wie erziehen wir sie zeitgemäß?, Stuttgart 1966, 2. Aufl.

DRIESCH, T. von den: Das Menschenbild im Hilfsschulkind, in: Ztschr. f. Heilpäd., 2 (1951), 513-515

DURKHEIM, ÉMILE: Erziehung und Soziologie (Schule in der Gesellschaft), Düsseldorf 1972

ELL, E.: Das Gespräch in der erziehungsberatenden und schulpsychologischen Praxis, in: Schule und Psychologie, 9 (1962), 37-48

ELTERNBROSCHÜRE: "Freundeskreis" der Gustav-Lesemann-Schule, (Schule für Lernbehinderte in Hockenheim), 3. Dezember 1976

ENGELHARDT, R.: Ein Elternabend - einmal ganz anders, in SIMON, A./SCHERL, J. (Hrsg.): Der Elternabend einmal ganz anders, München 1962

EVANGELISCHE AKADEMIE BAD BOLL: Mitverantwortung in der Schule, in: Arbeitshilfen, 1 (1975), 1-134

FATKE, R.: Psychohygienische Probleme der Förderung sozial benachteiligter Kinder, in: Ztschr. für Pädagogik, 1 (1970), 65-81

FLITNER, ELISABETH: Elternberatung als sozialpolitisches Problem, in: Universitas, 2 (1971), 175-181

FLITNER, ELISABETH: Neue Modelle für Elternbildung und Erziehung zur Elternschaft, in: Blätter der Wohlfahrtspflege, (1972), 110-113

FLITNER, ELISABETH: Elternbildung für sozial und bildungsmäßig benachteiligte Familien. Erfahrungsbericht über ein neues Modell, in: Neue Sammlung, 4 (1976), 283-294

FRANKFURTER RUNDSCHAU: Weiter Ermessungsspielraum muß zugebilligt werden, in: FR Nr. 287 (11. Dezember 1972), 16

FREIE UND HANSESTADT HAMBURG; Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung. Amt für Schule: Arbeitshilfe, Mitarbeit von Eltern im Unterricht der Grundschule, Hamburg 1977, 3. Aufl.

FREIE UND HANSESTADT HAMBURG; Behörde für Schule, Jugend und Berufsbildung. Amt für Schule: Beispiele zur Mitarbeit von Eltern im Unterricht der Grundschule (Ergänzungen zu den Richtlinien vom 21. April 1976), Hamburg o. J.

FRICK, W.: Kampfziel der deutschen Schule, Langensalza 1933, in: GÜNTHER, K.-H. et al. (Hrsg.): Geschichte der Erziehung, Berlin 1967, 18. Aufl., S. 271-356

FRIEDEBURG, L. von: Demokratische Strukturen für die Schule, in: BECK, J. et al.: Erziehung in der Klassengesellschaft, München 1970, S. 262-298

FRIEDRICHS, J.: Methoden empirischer Sozialforschung, Reinbek b/Hamburg 1973

FROESE, L. (Hrsg.): Bildungspolitik und Bildungsreform. Amtliche Texte und Dokumente zur Bildungspolitik im Deutschland der Besatzungszonen der Bundesrepublik Deutschland und der Deutschen Demokratischen Republik, München 1969

FROHN, H.: Kooperation mit den Eltern: Chance für einen demokratischen Unterricht, in: Betrifft Erziehung, 1 (1972), 36-39

FROHN, H.: Eltern und Lehrer im Schulkampf, in: Päd. extra (Magazin für Erziehung, Wissenschaft und Politik), 10 (1974), 19-20

FROHN, H.: Ursachen der Schwierigkeiten in der Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrern. Manuskript einer Sendung des Hessischen Rundfunks vom 31.1.1975 und vom 26.2.1975; ebenso in: Arbeitskreis Neue Erziehung, "Mitteilungen", 11/12 (1975), 15-21

FROHN, H.: Zum Verhältnis zwischen Eltern und Lehrern im Demokratisierungsprozeß der Schule (unveröffentlichtes Manuskript), Berlin o. J.

FROHN, H.: Die Zusammenarbeit von Eltern und Lehrern, Schwierigkeiten und Ansätze zu ihrer Überwindung, in: BÜCHNER, P. (Hrsg.): Die Eltern und die Schule, München 1976, S. 85-141

FURIAN, M.: Praxis der Elternarbeit (Erziehung praktisch gesehen 1), Stuttgart 1976, 2. Aufl.

GAUDIG, H.: Die Schule im Dienste der werdenden Persönlichkeit, Bd. 2, (Erscheinungsjahr 1917), Leipzig 1922

GEHRIG, H./GEPPERT, M.: Lehrerverhalten in Konfliktsituationen, Basel 1975

GOLDTSCHMIDT, D. (Hrsg.): Demokratisierung und Mitbestimmung in Schule und Hochschule, Bd. 1, Kommissionsbericht, Braunschweig 1973

GRIMM, SUSANNE: Die Bildungsabstinenz der Arbeiter. Eine soziologische Untersuchung, München 1966

GROOTHOFF, H.-H.: Funktion und Rolle des Erziehers, München 1972

GROSSMANN, H. (Hrsg.): Bürgerinitiativen - Schritte zur Veränderung?, Frankfurt/Main und Hamburg 1973

GÜNTHER, K.-H. et al. (Hrsg.): Geschichte der Erziehung, Berlin 1967, 8. Aufl.

HAARMANN, D.: Die Grundstufe - Schule oder Hinterhof der Nation?, in: Die Grundschule, (1972), 279-282

HAHN, W.: "Elternbrief", in: Schulzeit (Schulzeitung des Kultusministeriums von Baden-Württemberg für Eltern, Schüler und Lehrer), 4 (1975a), 21

HAHN, W.: "Elternbrief", in: Schulzeit Brevier (Sonderheft für Eltern, Lehrer, Schüler des Kultusministeriums von Baden-Württemberg), Stuttgart im Dezember 1975, S. 3

HALBFAS, H./MAURER, F./POPP, W.: Neuorientierung des Primarbereichs, Bd. 1, Entwicklung der Lernfähigkeit, Stuttgart 1972

HARLOS, E. A.: Das schulpolitische Engagement der Elternschaft, in: "Elternbrief" (Hessischer Elternverein e.V.), 9/10 (1977), 80-81

HARTLAUB, M.: Bürgerinitiative "Verändert die Schule jetzt", in: GROSSMANN, H. (Hrsg.): Bürgerinitiativen - Schritte zur Veränderung?, Frankfurt/Main und Hamburg 1973, 3. Aufl., S. 11-32

HARTUNG, K.: Was können die Eltern zur Vorbereitung auf die Schule beitragen?, in: Elternschule des Südwestfunks (Redaktion PIPPERT, ELSA) vom 10. Januar 1976 in SWF 2

HASSENSTEIN, B.: Schule - Elternhaus - Indirekte Erzieher, in: Lehren und Lernen (Ztschr. der Landesstelle für Erziehung und Unterricht Stuttgart), 11 (1977), 51-71

HECKEL, H.: Deutsches Privatschulrecht, Berlin/Köln 1955

HECKEL, H./SEIPP, A.: Schulrechtskunde, Neuwied 1969

HEDERER, J./TRÖGER, W. (Hrsg.): Pädagogik III, Telekolleg für Erzieher, München 1973

HEFFT, GESINE: Elternberatung in Taschenbüchern, München 1978

HELM, K. H.: Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus in der Verkehrserziehung, in: Sachunterricht und Mathematik in der Grundschule, 7 (1974), 348-349

HEREFORD, C. F.: Changing Parental Attitudes through Group Discussion, Austin 1963

HERRMANN, T. (Hrsg.): Psychologie der Erziehungsstile (Braunschweiger Symposion über Erziehungsstile), Göttingen 1966

HERTZ-EICHENRODE, BARBARA: Bericht über das Eltern-Lehrer-Wochenendseminar in Konradshöhe mit dem Thema: Der Alltag in der Schule - Zusammenarbeit zwischen Eltern und Lehrer - Schwierigkeiten dieser Zusammenarbeit (Erfahrungen aus der Praxis), in: ARBEITSKREIS NEUE ERZIEHUNG "Mitteilungen", 11/12 (1975), 13-14

HERZ, O.: Die Notwendigkeit von Elternarbeit, in: Gesamtschule, 1 (1976), 4-6

HEVEKERL, K.-H.: Die Beteiligung der Erziehungsberechtigten auf Grund der gesetzlichen und rechtlichen Vorschriften bei Einweisungen in die Sonderschule, in: Ztschr. f. Heilpäd., 16 (1965), 248-256

HIELSCHER, H.: Elternarbeit im Kindergarten, in: Blätter des Pestalozzi-Fröbel-Verbandes, (1971), 178-187

HIELSCHER, H. (Hrsg.): Materialien zur sozialen Erziehung im Kindesalter, Heidelberg 1974

HILBIG, O.: Ansätze zur Untersuchung des Zusammenhangs zwischen Erziehungsstil und individueller Eigenart des Erziehers, in: HERRMANN, T. (Hrsg.): Psychologie der Erziehungsstile, Göttingen 1966, S. 119-126

HÖHN, ELFRIEDE: Der schlechte Schüler. Sozialpsychologische Untersuchungen über das Bild des Schulversagers, München 1967

HOFFMANN, ANGELIKA: Gruppendynamik oder "Warum geht Familie X so ungern zum Elternabend?", in: Kinder, 8 (1973), 2-4

HOFMANN, W.: Vom Berufsethos des Hilfsschullehrers, in: Ztschr. f. Heilpäd., (1951), 515-523

HOFSTÄTTER, P. R.: Psychologie. Fischer-Lexikon, Bd. 6, Frankfurt/Main 1968

HOLZER, H.: Eltern(mit)arbeit in der Hauptschule, in: Demokratische Erziehung, 5 (1976), 530-538

HOPF, A.: Lehrerbewußtsein im Wandel. Eine empirische Untersuchung über politische und gesellschaftliche Einstellungen bei Junglehrern (zugleich überarbeitete Diss., Marburg), Düsseldorf 1974

HUPPERTZ, N.: Elternarbeit vom Kindergarten aus. Didaktische und methodische Möglichkeiten in der Sozialpädagogik, Freiburg 1976, 9. Aufl.

IBEN, G. et al.: Randgruppen der Gesellschaft. Untersuchung über Sozialstatus und Erziehungsverhalten obdachloser Familien, München 1972, 2. Aufl.

INGENKAMP, K. (Hrsg.): Beobachtung und Analyse von Unterricht. Teilausgabe des Handbuchs der Unterrichtsforschung, Weinheim 1973

INITIATIVGRUPPE SOLINGEN: Schule ohne Klassenschranken, Reinbek b/Hamburg 1972

INNERHOFER, P.: Das Münchner Trainingsmodell. Beobachtungen, Interaktionsanalyse - Verhaltensänderung, Berlin (u.a.) 1977

ISRAEL, A./Müller, J. (Hrsg.): Sammlung selten gewordener pädagogischer Schriften früherer Zeiten, Bd. 10, Zschopau 1883

JACKSON, B./MARSDEN, DENNIS: Education and the Working Class, London 1965, S. 205-206; zit. nach PETTINGER, R.: Zur Methodik der Elternberatung, in: Deutsche Schule, 1 (1971), 42-46

JANTZEN, W./PROBST, H. et al.: Einstellungen von Volks- und Sonderschullehrern gegenüber Sonderschülern und schlechten Volksschülern und der Zusammenhang mit Persönlichkeitsmerkmalen der Lehrer, in: Ztschr. f. Heilpäd., 10 (1972), 684-696

JOCHIMSEN, LUKREZIA: Hinterhöfe der Nation. Die deutsche Grundschulmisere, Reinbek b/Hamburg 1971

JUST-DAHLMANN, BARBARA: Eltern auf die Schulbank!, in: Neue Sammlung, 4 (1970), 371-378

KALLMEYER, GABRIELE: Wozu eigentlich Elternarbeit in der Volkshochschule?, in: Hessische Blätter für Volksbildung, 2 (1977), 73-78

KAMAROWSKY-EICHHOLZ, JUTTA/H. SEEHAUSEN: Elternbildung in Kindergarten und Grundschule, Teil 2 (Praxisberichte), Schriftenreihe des Paritätischen Bildungswerkes e. V., Nr. 17, Frankfurt/Main o. J.

KAMPMÜLLER, O.: Das Mißverständnis zwischen Eltern und Lehrern, in: LÜCKERT, H.-R. (Hrsg.): Erziehung und Psychologie, Beiheft der Zeitschrift "Schule und Psychologie", Nr. 28, München 1964

KANTER, G. O./SPECK, O. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik, Berlin 1976/77

KAUFMANN, INGE: Ergebnisse zum Selbst- und Fremdbild in der Einschätzung von Lernbehinderten, in: Ztschr. f. Heilpäd., 21 (1970), 563-574

KAUTTER, H./MUNZ, W.: Verfahren der Aufnahme und Überweisung in die Sonderschule - schwerpunktmäßig dargestellt an der Schule für Lernbehinderte, in: DEUTSCHER BILDUNGSRAT: Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bd. 34, Sonderpädagogik 3, Stuttgart 1974a, S. 235-385

KELL, A.: Schulverfassung. Thesen, Konzeptionen, Entwürfe, München 1973

KERKHOFF, W.: Überlegungen zur Problematik: Lernbehindertenpädagogik und Elternarbeit, in: Ztschr. f. Heilpäd., 7 (1977), 449-455

KLASSEN, T. F.: Elternbildung und Vorschule. Die Chancen der Eltern bei der organisatorischen und didaktischen Neugestaltung der Vorschule, in: Erwachsenenbildung, 1 (1971), 23-28

KLEIN, G.: Vorbeugung, Früh- und Elementarerziehung, in: KANTER, G. O./SPECK, O. (Hrsg.): Handbuch der Sonderpädagogik, Berlin 1976/77, S. 151-164

KLUGE, K.-J.: Auf SIE kommt es an - Elternschularbeit in Sonderschulen: Konzeptionen - Möglichkeiten und Grenzen, in: Das behinderte Kind, 1 (1978), 49-53

KNECHT, I.: Möglichkeiten der Zusammenarbeit von Elternhaus und Schule im Bereich der Sexualerziehung, in: Lebendige Schule, 6 (1974), 222-228

KNOOP, ANNELIESE: Die Eltern und ihre Schulkinder. Erwägungen zum Thema Elternhaus und Schule, in: Pädagogische Welt, 5 (1974), 277-281

KOB, J.: Erziehung in Elternhaus und Schule. Eine soziologische Studie, Berlin 1967

KOCH, J.-J.: Lehrer-Studium und Beruf. Einstellungswandel in der Zeit während der 2. Ausbildungsphase (Zentrum I, Bildungsforschung "Konstanz"), Ulm 1972

KOCH, M.: Zielgruppenarbeit im Bildungsbereich, insbesondere Elternarbeit, in: Bildung und Politik, 6 (1978), 192-195

KÖHLER, G. (Hrsg.): Wem soll die Schule nützen? Rahmenrichtlinien und neue Lehrpläne. Soziales Lernen im Konflikt (Informationen zur Zeit), Frankfurt/Main 1974

KÖNIG, R. (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. 6, Hannover 1969

KOPP, F.: Mißverstandene Kooperation zwischen Schule und Eltern, in: Pädagogische Welt, 2 (1974), 65-66

KROH, O.: Revision der Erziehung, Heidelberg 1954, 2. Aufl.

KRÜGER, H.: Familiäre Bedingungen und Zusammenarbeit mit den Eltern, in: Pädagogik, 2 (1968), 149-158

KRÜGER, R.: Die Eltern und "ihre" Grundschule - die Grundschule und "ihre" Eltern. Überlegungen - Untersuchungen - Schlußfolgerungen, in: Die Grundschule, 2 (1973), 106-110

KRÜGER, R./KLIEFOTH, E.: Die Schule, die Eltern und die Demokratie. Ergebnisse und Schlußfolgerungen aus einer Untersuchung, in: Unterricht heute, 1 (1973), 24-31

KUTZER, R.: Das Erfordernis einer Neuorientierung gegenwärtiger Didaktik der Schule für Lernbehinderte als Voraussetzung für eine Emanzipation der Sonderschüler, in: ABÉ, ILSE et al.: Kritik der Sonderpädagogik, Gießen 1974, 2. Aufl., S. 310-344

LANDESELTERNBEIRAT RHEINLAND-PFALZ: Schulrecht - Elternrecht, in: Elternarbeit in Rheinland-Pfalz, 4/5 (1977), 1-9

LANGE-GARRITSEN, HELGA: Strukturkonflikte des Lehrerberufs. Eine empirisch-soziologische Untersuchung (Studien zur Sozialwissenschaft, Bd. 4), Düsseldorf 1972

LEBER, A./RAISER, H. (Hrsg.): Sozialpädagogik, Psychoanalyse und Sozialkritik. Perspektiven sozialer Berufe (Kritische Texte zur Sozialarbeit und Sozialpädagogik), Neuwied/Berlin 1972

LEHMANN, F.: Das Elternrecht in der modernen Volksschule, München 1970, 2. Aufl.

LEMBERG, E.: Elternlose Schule, in: SEIDELMANN K. (Hrsg.): Schüler - Lehrer - Eltern, Hannover 1970, S. 139-157

LIEBRECHT, ANDREA/HAARMANN, D./SCHWARTZ, E. (Hrsg.): Unser Kind kommt zur Schule. Schulanfang mit Eltern; Arbeitskreis Grundschule e. V., Frankfurt/Main 1975, 3. Aufl.

LION, T.: Joh. Amos Comenius' Pädagogische Schriften, Bd. 3, Langensalza 1907, 2. Aufl.

LUCKER, ELISABETH: Elternpädagogik und Psychohygiene. Mit einem Anhang zum Elternpädagogischen Schrifttum, Weinheim/Berlin 1967

LÜCKERT, H.-R. (Hrsg.): Erziehung und Psychologie, Beiheft der Zeitschrift "Schule und Psychologie", Nr. 28, München 1964

LÜCKERT, H.-R. (Hrsg.): Beiträge zur Psychologie der Gegenwartsjugend, München/Basel 1965

LÜDTKE, H.: Soziale Schichtung, Familienstruktur und Sozialisation, in: REDAKTION BETRIFFT ERZIEHUNG (Hrsg.): Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, Weinheim/Basel 1973, 3. Aufl., S. 132-160

LÜDTKE, CHRISTIANE/SCHMITT-WENKEBACH, BARBARA: Elternbildung im Medienverbund, in: Neue Praxis, 4 (1974), 310-323

MAHRENHOLZ, E. G.: Elternrecht und Schulreform, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 8/9 (1976), 272-275

MANDEL, ANITA/MANDEL, K. H./STADTER, E./ZIMMER, D.: Einübung in Partnerschaft durch Kommunikationstherapie und Verhaltenstherapie, München 1972, 2. Aufl.

MANN, IRIS: Interesse - Handeln - Erkennen in der Schule. Die Emanzipation der Schule leitet sich aus ihren Widersprüchen ab, Gießen 1973

MARQUART, REGINE: Sonderschule - und was dann?, Frankfurt/Main 1978

MARTIN, RUTH: Warum Ärger mit den Hausaufgaben?, Stuttgart 1973

MAURER, F.: Die veränderte Rolle der Eltern in der Erziehung, in: HALBFAS, H./MAURER, F./POPP, W.: Neuorientierung des Primarbereichs, Bd. 1, Entwicklung der Lernfähigkeit, Stuttgart 1972, S. 198-205

MAYNTZ, RENATE/HOLM, K./HÜBNER, P.: Einführung in die Methoden der empirischen Soziologie, Köln/Opladen 1972, 3. Aufl.

MENDE, L. P.: Das Elternmitbestimmungsrecht in den Bundesländern, in: Bildung aktuell, 12 (1973), 4-15

MEYER, F. (Hrsg.): Demokratie in der Schule (Aktuelle Dokumente. Anthologie), Berlin/New York 1973

MEYNERSEN, K.: Im Namen der Kinder, Wiesbaden 1974a

MEYNERSEN, K.: Im Namen der Kinder. Eltern lernen Mitverantwortung, in: ZDF-Sendung (3./10./17./24. November 1974b), Sendungen von DÜRING, H./WUNSCH, H. P.

MICKEL, W. W.: Grundgesetz und Schulreform, Weinheim/Basel 1974a

MICKEL, W. W.: Das Elternrecht im Schulwesen der Bundesrepublik, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 12 (1974b), 363-374

MICKEL, W. W.: Das Schulrecht in der Lehrerbildung, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 9 (1975), 257-263

MOHRINGER, HANNELORE: Zusammenarbeit mit den Eltern, in: Unsere Jugend 2 (1975), 68-70

MOLLENHAUER, K.: Sozialisation und Schulerfolg, in: ROTH, H. (Hrsg.): DEUTSCHER BILDUNGSRAT, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Begabung und Lernen, Bd. 4, Stuttgart 1974d, 9. Aufl., S. 269-296

MÜLLER, G.: Gedanken zum Problem der Elternerziehung, in: Bildung und Erziehung, 3 (1956), 168-174

MÜLLER, JOHANNA/SCHMITZ, IRMINGARD: Eltern fordern: Kinder fördern, Manuskript des NDR-Jugendfunks vom 30.3.1971, 1. Programm

MÜLLER-FOHRBRODT, GISELA: Wie sind Lehrer wirklich; Ideale, Vorurteile, Fakten. Eine empirische Untersuchung über angehende Lehrer, Stuttgart 1973

NAVE-HERZ, ROSEMARIE: Die Elternschule. Entwicklung und Stand im Rahmen der institutionalisierten Elternerziehung in Westdeutschland und Westberlin, Berlin 1964

NEIDIGER, GERTRUD/ANZINGER, W.: Entspannte Atmosphäre, in: Betrifft Erziehung, 3 (1978), 72-75

NEISE, K.: Autoritäre Einstellungen zu erzieherischen Problemen bei angehenden Volks- und angehenden Sonderschullehrern, in: Pädagogische Arbeitsblätter, 5/6/7 (1970), 65-89 (Lit.-Liste, S. 111)

NETTER, MARIA: Lehrer und Eltern - Konkurrenten oder Partner? oder: "Me muess halt rede mitenand", in: Schweizer Schule, 13 (1975), 481-482

NEUHÄUSLER, A.: Pädagogik und Psychologie in der Schule, in: Vorgänge 3 (1973), 26-38

NEVERMANN, K./RICHTER, I. (Hrsg.): Rechte der Lehrer, Rechte der Schüler, Rechte der Eltern, München/Zürich 1977

NIBBE, G.: Elternmitarbeit in der Schule?, in: Die Deutsche Schule, 6 (1978), 345-354

NICKEL, H.: Erziehungsstile und Probleme der sozialen Interaktion von Lehrern und Schülern, in: ULSHÖFER, R./REBEL, K. (Hrsg.): Gymnasium und Sozialwissenschaften, Heidelberg 1968

NIEMANN, H.-J.: Der Lehrer und sein Beruf. Dimensionsanalytische Einstellungsuntersuchung, Weinheim/Basel 1972, 2. Aufl.

NOELLE-NEUMANN, ELISABETH: Umfragen in der Massengesellschaft. Einführung in die Methoden der Demoskopie, Reinbek b/Hamburg 1971, 5. Aufl.

NOHL, H./PALLAT, L. (Hrsg.): Handbuch der Pädagogik, Bd. 5 (Sozialpädagogik), Langensalza 1928

NON SCHOLAE, in: Schule (Tabellenanhang 19 - Versuch einer Bestandsaufnahme - Interpretation der Ergebnisse empirischer Untersuchungen vor der Herausgabe der Ztschr. "Schule", S. 41-42), Hamburg o. J.

OPPERMANN, T.: Nach welchen rechtlichen Grundsätzen sind das öffentliche Schulwesen und die Stellung der an ihr Beteiligten zu ordnen?, in: Verhandlungen des 51. Deutschen Juristentages, Bd. 1, Teil C, München 1976

OTTO, B.: Die Reformation der Schule, Berlin 1912

PÄDAGOGISCHES FORUM: Elternhaus und Schule sind eins, in: Pädagogik, 1 (1962), 72-76

PECHMANN, MARGRET VON: Mitmenschliche Beziehungen, in: Die Schulfamilie, 2 (1975), 31-38

PETERSEN, P.: Der Kleine Jena-Plan, Weinheim/Basel 1972, 52./53. Aufl.

PETTINGER, R.: Arbeiterkinder und weiterführende Schule. Empirische Untersuchung über Einflußfaktoren auf die Schulentscheidungen von Arbeitereltern (zugleich Diss. Marburg mit dem Titel: Zum Ausbildungsverhalten von Arbeitereltern), Weinheim/Basel 1970

PETTINGER, R.: Zur Methodik der Elternberatung, in: Die Deutsche Schule, 1 (1971), 42-46

PFAFF, A.: Eltern, Schüler, Lehrer ... gemeinsam geht's besser, in: Schulzeit, 3 (1974), 20-21

PLEBUSCH-TIEFENBACHER, LORE: Jahresrahmenplan für Klassenelternabende - eine Skizze, in: Gesamtschule, 1 (1976), 14-16

PÖGGELER, F.: Die es am nötigsten haben, kommen nicht. Eltern im Gespräch mit Lehrern, in: Schweizer Schule, 1 (1973), 9-11

PÖGGELER, F.: Familie und Schule, in: ROMBACH, H. (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik, Neue Ausgabe, Bd. 1, Freiburg (u.a.) 1974, 3. Aufl., S. 454-455

PRAHM, R.: Eltern schaun dem Lehrer über die Schulter, in: Betrifft Erziehung, 2 (1970), 30

PRELL, S./LINK, P.: Das Münchner Modell der schulischen Integration behinderter und nichtbehinderter Kinder. Schulversuch nach Maria Montessori, in: Ztschr. f. Heilpäd., 10 (1974), 619-644

PREUSS, O.: Kontakte zwischen Eltern und Lehrern, in: Betrifft Erziehung, 9 (1969), 17-20

PREUSS, O.: Soziale Herkunft und die Ungleichheit der Bildungschancen. Eine Untersuchung über das Eignungsurteil des Grundschullehrers, Weinheim/Basel 1972, 2. Aufl.

PREUSS, O.: Probleme und Möglichkeiten eines veränderten Verhältnisses zwischen Elternhaus und Schule als Aufgabe der Lehrerbildung, in: SCHLEICHER, K. (Hrsg.): Elternmitsprache und Elternbildung, Düsseldorf 1973, S. 105-119

PROBST, H.: Die scheinbare und wirkliche Funktion des Intelligenztests im Sonderschulüberweisungsverfahren, in: ABÉ, ILSE et al.: Kritik der Sonderpädagogik, Gießen 1974a, 2. Aufl., S. 107-183

PRÜSER, CHRISTA: Vorschulgruppen mit Eltern, in: REDAKTION "BETRIFFT ERZIEHUNG" (Hrsg.): Wider die falsche Vorschulerziehung, Weinheim/Basel 1973b, S. 27-47

RADICKE, RENATE: Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule. Erfahrungen und Beispiele, in: Die Sonderschule, 4 (1975), 183-188

REDAKTION "BETRIFFT ERZIEHUNG": Fünf Punkte über Schule, in: Betrifft Erziehung, 12 (1970), 36

REDAKTION "BETRIFFT ERZIEHUNG" (Hrsg.): Familienerziehung, Sozialschicht und Schulerfolg, Weinheim/Basel 1973a, 3. Aufl.

REDAKTION "BETRIFFT ERZIEHUNG" (Hrsg.): Wider die falsche Vorschulerziehung, Weinheim/Basel 1973b

REDAKTION "FÜR SIE" (Hrsg.): Eltern können mitbestimmen - Keine Angst vor der Rache der Lehrer, 23 (1974), 133-135

REDAKTION "DIE GRUNDSCHULE": Mitarbeit von Eltern in der Grundschule. Erfahrungen in Hamburg, in: Die Grundschule, 1 (1978a), 35-36

REDAKTION "DIE GRUNDSCHULE": Elternmitarbeit in der verwalteten Schule, in: Die Grundschule, 2 (1978b), 49

REDAKTION "SCHULE & WIR" (Ztschr. hersg. vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus für Eltern), 5/6 (1974)

REDAKTION "SCHULE & WIR": Eltern wählen Eltern (Ztschr. hersg. vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus für Eltern), 3/4 (1975), 10

REDAKTION "SCHULE & WIR": Ihr Wort hat Gewicht (Ztschr. hersg. vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus für Eltern), 3/4 (1976), 16-17

REDAKTION "SCHULE & WIR": Zur Übernahme eines Elternehrenamtes (Ztschr. hersg. vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus für Eltern), 5 (1977a), 6

REDAKTION "SCHULE & WIR": Eltern machen Schule (Ztschr. hersg. vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus für Eltern), 5 (1977b), 7

REDAKTION "SCHULE & WIR": Eltern machen Schule (Ztschr. hersg. vom Bayerischen Staatsministerium für Unterricht und Kultus für Eltern), 1 (1978), 15

REDAKTION "SCHULZEIT": Und es hatte so toll angefangen (Ztschr. des Kultusministeriums von Baden-Württemberg für Schüler, Lehrer, Eltern), 3 (1974), 16-17

REDAKTION "SCHULZEIT": Aktion heißer Draht (Ztschr. des Kultusministeriums von Baden-Württemberg für Schüler, Lehrer, Eltern), 5 (1975), 4-5

REDAKTION "SCHULZEIT": Soll der Lehrer Vorbild sein? (Ztschr. des Kultusministeriums von Baden-Württemberg für Schüler, Lehrer, Eltern), 5/6 (1976), 16-17

REDAKTION "SCHULZEIT": (Ztschr. des Kultusministeriums von Baden-Württemberg für Schüler, Lehrer, Eltern), 1 (1978a), 8-9

REDAKTION "SCHULZEIT": Die Familie steht im Mittelpunkt (Ztschr. des Kultusministeriums von Baden-Württemberg für Schüler, Lehrer, Eltern), 1 (1978b), 4-5

REGENBRECHT, A.: Zum Verhältnis von Schulerziehung und Familienerziehung, in: Vierteljahresschrift für Wissenschaftliche Pädagogik, 2 (1978), 261-271

REICHSMINISTERIUM DES INNERN (Hrsg.): Amtlicher Bericht der Reichsschulkonferenz 1920, Leipzig 1921

REINHARDT, SIBYLLE: Zum Professionalisierungsprozeß des Lehrers. Überlegungen zur Lehrer-Schüler-Interaktion und ihrer Sozialisation, Frankfurt/Main 1972

RICCABONA, F.: Eltern und Lehrer als Erziehungspartner, in: Pädagogische Welt, 6 (1970), 337-344

RICHTER, H. E.: Die Gruppe. Hoffnung auf einen neuen Weg, sich selbst und andere zu befreien. Psychoanalyse in Kooperation mit Gruppeninitiativen, Reinbek b/Hamburg 1972

RICHTER, I.: Grundgesetz und Schulreform. Aufsätze zu Verfassung und Verwaltung des Bildungswesens, Weinheim/Basel 1974a

RICHTER, I.: Zwischen staatlicher Allmacht und schulischer Ohnmacht, in: MICKEL, W. W.: Grundgesetz und Schulreform, Weinheim/Basel 1974a

RINNE, HELGA: Hier ist der Beweis erbracht, daß Arbeitereltern für Erziehungsfragen zu interessieren sind, in: Betrifft Erziehung, 6 (1972a), 34-36; ebenso in REDAKTION "BETRIFFT ERZIEHUNG" (Hrsg.): Wider die falsche Vorschulerziehung, Weinheim/Basel 1973b, S. 49-51

RINNE, HELGA: Elternrecht und Elternmitarbeit, in: INITIATIVGRUPPE SOLINGEN: Schule ohne Klassenschranken, Reinbek b/Hamburg 1972b

ROCKEMER, H. G.: Das von der Gesellschaft behinderte Kind und das Selbstverständnis seines Lehrers, in: LEBER, A./RAISER, H. (Hrsg.): Sozialpädagogik, Psychoanalyse und Sozialkritik, Neuwied/Berlin 1972, S. 87-105

RODEWALD, F.: Zerstört die Scheinharmonie der Elternabende, in: Päd. extra (Magazin für Erziehung, Wissenschaft und Politik), 10 (1974), 9-12 und 17-18

RÖSSNER, L.: Handbuch für Elternabende, Frankfurt/München 1971, 2. Aufl.

ROLFF, H.-G.: Sozialisation und Auslese durch die Schule, Heidelberg 1973, 5. Aufl.

ROMBACH, H. (Hrsg.): Lexikon der Pädagogik, Neue Ausgabe, Bd. 1, Freiburg (u.a.) 1974, 3. Aufl.

ROTH, H. (Hrsg.): Deutscher Bildungsrat. Gutachten und Studien der Bildungskommission, Begabung und Lernen, Bd. 4, Stuttgart 1974, 9. Aufl.

RUDERT, RUTH: Das Gespräch mit den Eltern, in: Psychologische Rundschau, 6 (1955), 85-88

SÄNGER, NNEMARIE: Internationale Tagung für Elternerziehung in Hamburg vom 7.9. bis 16.9.1955, in: Praxis der Kinderpsychologie und Kinderpsychiatrie, 2/3 (1956), 70-74

SCHÄFER, R./SCHOOFS, E.: Das Problem "Demokratische Schulverfassung" in Nordrhein-Westfalen, in: Pädagogisches Zentrum (Hrsg.): Gesamtschulinformationen, 2 (1974), 121-128

SCHEFFLER, G.: Der Sonderschullehrer als Pädagoge und Wissenschaftler, in: Ztschr. für Heilpäd., (1955), 268-275

SCHEIBE, W. (Hrsg.): Zur Geschichte der Volksschule (Gesetze und Gesetzentwürfe, Berichte, Reformvorschläge und Beiträge zur Theorie der Volksschule im 19. und 20. Jahrhundert), Bd. 2, Bad Heilbrunn 1965

SCHELSKY, H.: Schule und Erziehung in der industriellen Gesellschaft, Würzburg 1957

SCHEUCH, E. K.: Das Interview in der Sozialforschung, in: KÖNIG, R (Hrsg.): Handbuch der empirischen Sozialforschung, Bd. 6, Hannover 1969

SCHIRREN, C.: Die gegenwärtige Situation der Elternbeiräte, in: Elternblatt (Ausgabe Berlin), 2 (1970), 15

SCHLEICHER, K.: Die Funktion der Eltern in der pädagogischen Öffentlichkeit. Ein Vergleich englischer, amerikanischer und deutscher Traditionen und Aufgaben, in: Ztschr. f. Pädagogik, 9. Beiheft (Erziehungswissenschaft, Bildungspolitik, Schulreform), Weinheim 1971, S. 227-249

SCHLEICHER, K. (Hrsg.): Elternhaus und Schule. Kooperation ohne Erfolg?, Düsseldorf 1972

SCHLEICHER, K. (Hrsg.): Elternmitsprache und Elternbildung (Schule in der Gesellschaft, hrsg. von GROOTHOFF, H. H./PREISING, W.), Düsseldorf 1973

SCHLEICHER, K.: Familienbildung. Dringlichkeit - Aufgabe - Möglichkeiten, Düsseldorf 1977

SCHLEICHER, K./FISCHER, A.: Elternhaus und Schule in der BRD, in: SCHLEICHER, K. (Hrsg.): Elternhaus und Schule, Düsseldorf 1972a,S. 21-55

SCHLEICHER, K./FISCHER, A.: Bildungspolitische und wissenschaftliche Entwicklung der Mitbestimmungsdiskussion, in: SCHLEICHER, K. (Hrsg.): Elternhaus und Schule, Düsseldorf 1972b, S. 26-30

SCHMIDT, MONIKA: Konfliktfeld Schule, Berufsperspektive Lehrer, in: Betrifft Erziehung, 2 (1974a),15-21

SCHMIDT, MONIKA: Materialien zur Arbeitsfeldanalyse des Lehrerberufs, in: Reihe Roter Pauker, 5 (1974b), 4. Aufl.

SCHMITT-WENKEBACH, BARBARA: Elternbildung, in: DEUTSCHER BILDUNGSRAT, Gutachten und Studien der Bildungskommission, Bildungsurlaub als Teil der Weiterbildung, Bd. 28, Stuttgart 1973b, S. 139-149

SCHOCK, R.: Zusammenarbeit von Eltern und Erziehern im Bereich des Kindergartens (Einige konzeptionelle Überlegungen), in: BAUMGARTNER, A./ GEULEN, D. (Hrsg.): Vorschulische Erziehung, Bd. 1, Weinheim/Basel 1975, S. 123-144

SCHÖNFELDT, BARBARA/MATTHIESEN, H.: Eltern als Hilfslehrer? Die Schule hört zu Hause nicht auf, Köln 1973

SCHUH, E.: Der Volksschullehrer. Störfaktoren im Berufsleben und ihre Rückwirkungen auf die Einstellung im Beruf, Hannover 1962

SCHULENBERG, W.: Schule, in: STRZELEWICZ, W. et al.: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein, Stuttgart 1966, S. 587-595

SCHULTZE, ANNEDORE et al.: Elternhaus + Schule, in: Westfälisches Kooperationsmodell, Arbeitsbericht Nr. 8, Vlotho o. J.

SCHWARTZ, E.: Aufstand der Eltern, in: Die Grundschule, 2 (1973), 84-89

SCHWENKER, H.: Bildungsförderung - Mitarbeit, in: Betrifft Erziehung, 2 (1970), 29 ("Verein zur gemeinnützigen Förderung der Sonderschüler Bremen e.V.")

SCHWITZKE, K.: Verfassungsrechtliche Probleme des Elternrechts im Schulwesen, in: Recht der Jugend und des Bildungswesens, 4 (1974), 97-101

SEEHAUSEN, H.: Elternbildung in Kindergarten und Grundschule (Schriftenreihe des Paritätischen Bildungswerkes e. V.), Teil 1, Frankfurt/Main 1975

SEIDELMANN, K. (Hrsg.): Schüler - Lehrer - Eltern. Der Mensch in der Schule, Hannover 1970 (Auswahl Reihe B, 27)

SENNLAUB, G.: Eltern im Unterricht, in: Die Grundschule, 7 (1976), 390-395

SIEKAUP, W.: Autonomie und Partizipation der Schule - Kritische Bemerkungen aus der Sicht der Schulpraxis, in: Die Deutsche Schule, (1975), 130-134

SIMON, A.: Es hat früher auch keine Elternabende gegeben!, in: SIMON, A./SCHERL, J. (Hrsg.): Der Elternabend einmal ganz anders, München 1962

SIMON, A./SCHERL, J. (Hrsg.): Der Elternabend einmal ganz anders, München 1962

SINGER, K.: Vom Elternabend überhaupt, in: SIMON, A./SCHERL, J. (Hrsg.): Der Elternabend einmal ganz anders, München 1962

SPECK, O.: Die Erziehung des behinderten Kindes, in: HEDERER, J./TRÖGER, W. (Hrsg.): Päd. III, Telekolleg für Erzieher, München 1973, S. 79-90

SPEICHERT, H.: Umgang mit der Schule. Ein Eltern-Handbuch zur praktischen Lösung von Problemen mit Schülern und Lehrern, Reinbek b/Hamburg 1976

STADLER, H.: Sonderschullehrer als Beruf, in: STADLER, H. (Hrsg.): Sonderschullehrer. Informationen zum Studium der Sonderpädagogik und zum Sonderschullehrerberuf, Rheinstetten 1976, S. 187-213

STÄNDIGE KONFERENZ DER KULTUSMINISTER DER LÄNDER IN DER BUNDESPREUBLIK DEUTSCHLAND: Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens, Nienburg/Weser 1972

STANGE, W.: Elternarbeit und Sozialerziehung, in: HIELSCHER, H. (Hrsg.): Materialien zur sozialen Erziehung im Kindesalter, Heidelberg 1974, S. 159-189

STRZELEWICZ, W./RAAPKE, H.-D./SCHULENBERG, W.: Bildung und gesellschaftliches Bewußtsein. Eine mehrstufige soziologische Untersuchung in Westdeutschland, Stuttgart 1966

STURM, E.: Eltern und Schule in Schleswig-Holstein. Informationsbroschüre mit Rechts- und Verwaltungsvorschriften und einer erläuternden Einführung, Kiel 1972

TASSEIT, S.: Über einige Probleme der Erwachsenenbildung durch die Schule. Elternbildung durch Lehrer?, in: Die Deutsche Schule, 6 (1978), 355-359

TAUSCH, R./TAUSCH, ANNE-MARIE: Erziehungspsychologie. Psychologische Prozesse in Erziehung und Unterricht, Göttingen 1970, 5. Aufl.

TEUNISSEN, J. M. F.: Bericht über ein Projekt kompensatorischer Erziehung, in: HALBFAS, H./MAURER, F./POPP, W.: Entwicklung der Lernfähigkeit, Stuttgart 1972, S. 72-83

THEUNISSEN, G.: Unterschicht ... sozial schwach ... dissozial: Sozialwissenschaftliche Erkenntnisse, Ansätze und Erklärungsversuche; Auswirkungen sozialer Benachteiligung, in: Heilpädagogik, 3 (1977), 200-205 und Sonderdruck und 1 (1978), 22-28

THOMAE, H.: Das Problem der Konstanz und Variabilität der Eigenschaften, in: Handbuch der Psychologie, Bd. 4, Göttingen 1960, S. 281-353

TREICHEL-RABITZ, JOHANNA: Erfolg in der Schule - Sache der Eltern, Stuttgart 1971

TRIANDIS, H. C.: Einstellungen und Einstellungsänderungen, Weinheim/Basel 1975

TSCHAMPA, H.: Demokratisierung im Schulwesen. Tendenzen in Hessen (Untersuchungen zum in- und ausländischen Schulwesen), Weinheim/Basel 1972

ULSHÖFER, R./REBEL, K. (Hrsg.): Gymnasium und Sozialwissenschaften. Wege zur Demokratisierung der Schule, Heidelberg 1968

VEIT, D.: Elternmitbestimmung ohne Selbstbesinnung?, in: Unterricht heute, 7 (1971), 289-292

VOGEL, P.: Die bürokratische Schule. Unterricht als Verwaltungshandeln und der pädagogische Auftrag der Schule, Kastellaun 1977

WALDBURG-ZEIL, Graf von A.: Interview in "Schulzeit" (Schulzeitung des Kultusministeriums von Baden-Württemberg für Eltern, Schüler, Lehrer), 3 (1974), 20

WALDBURG-ZEIL, Graf von A.:Lehrer und Eltern sind Partner bei einer gemeinsamen Aufgabe: der Erziehung unserer Jugend, in: Schule im Blickpunkt, 2 (1976a), 1-3

WALDBURG-ZEIL, Graf von A.: Nutzen wir die Chance des neuen Gesetzes zu partnerschaftlicher Erziehung, in: Schulzeit (Schulzeitung des Kultusministeriums von Baden-Württemberg für Eltern, Schüler, Lehrer), 3 (1976b), 8

WALDBURG-ZEIL, Graf von A.: Schule der Partnerschaft, in: Schulzeit (Schulzeitung des Kultusministeriums von Baden-Württemberg für Eltern, Schüler, Lehrer), 4 (1977a), 14-15

WALDBURG-ZEIL, Graf von A.: Eine Offensive des guten Willens, in: Schulzeit (Schulzeitung des Kultusministeriums von Baden-Württemberg für Eltern, Schüler, Lehrer), 4 (1977b), 15

WALTHER, H.: Lehrerinitiative und Eltern(mit)arbeit, in: WALTHER, H./SCHMIDT, H. J./DIETZE, L. (Hrsg.): Elternarbeit in der Grundschule, Ravensburg 1976, S. 47-129

WEHNES, F.-J.: Lehrer und Eltern. Von der Isolation zur Kooperation, in: Neue Wege im Unterricht, 3 (1973), 172-177

WEIDENMANN, B.: Lehrerängste, München 1978

WEINERT, F. E.: Analyse und Untersuchung von Lehrmethoden, in: INGENKAMP, K. (Hrsg.): Beobachtung und Analyse von Unterricht, Weinheim 1973

WILLE, E.: Der Elternbeirats-Erlaß des preußischen Ministeriums für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung vom 5. November 1919, Langensalza 1921

WILMS, W. R.: Zur Elternarbeit in der Lernbehindertenschule - Kritische Anmerkungen und Anregungen, in: STADLER, H. (Hrsg.): Sonderschullehrer. Informationen zum Studium der Sonderpädagogik und zum Sonderschullehrerberuf, Rheinstetten 1976, S. 101-104

WINKEL, H.-P.: Zusammenarbeit müßte größer geschrieben werden. Sonderschullehrer und Sozialarbeiter - zur Problematik einer interprofessionellen Kooperation, in: Bayerische Schule, 8 (1978), 13-16

WITTMANN, B.: Vom Sinn und Unsinn der Hausaufgaben, Neuwied 1964

ZILLER, T.: Grundlegung der Lehre vom erziehenden Unterricht, Leipzig 1884, 2. Aufl.

ZWEITER FAMILIENBERICHT. Familie und Sozialisation. Leistungen und Leistungsgrenzen der Familie hinsichtlich des Erziehungs- und Bildungsprozesses der jungen Generation. Hrsg. vom Bundesministerium für Jugend, Familie und Gesundheit, Bonn-Bad Godesberg 1975 (Familienbericht 1975) - Erster Teil: Stellungnahme der Bundesregierung;
zweiter Teil: Bericht der Sachverständigenkommission.

Anhang 1: Signifikanznachweis (t-Test)

VAR	PERSONENSTANDSMERKMALE	N	%-Wert	$\bar{x}$	F-Wert	df	t-Wert	p
1	katholisch	245	34,7	2.0449	1.24	599	3.41	0.001
	evangelisch	356	50,3	1.7893				
	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	1.9857	1.15	641	2.71	0.007
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	1.7940				
2	1x Elt.-abd./Schulj.	299	42,3	2.6421	1.25	628	2.22	0.026
	2x Elt.-abde/Schulj.	331	46,8	2.4381				
	konfessionslos	94	13,3	2.8085	1.06	448	2.16	0.031
	evangelisch	356	50,3	2.5112				
	6 u.m. Jahre SoSchDienst	405	57,3	2.6370	1.02	705	2.01	0.045
	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	2.4603				
3	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	2.5699	1.09	641	1.98	0.048
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	2.3984				
4	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	1.9391	1.83	641	5.94	< 0.001
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	1.5769				
	36-50 Jahre alt	268	37,9	1.8684	1.76	605	3.85	0.001
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	1.6217				
	51 Jahre und älter	100	14,2	1.8776	1.58	437	3.10	0.002
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	1.6217				
	evangelisch	356	50,3	1.7444	1.61	448	2.44	0.015
	konfessionslos	94	13,3	1.5319				
5	3x u.m. Elt.-abde/Schulj.	77	10,9	2.5325	1.21	374	2.35	0.019
	1x Elt.-abd./Schulj.	299	42,3	2.2274				
	katholisch	245	34,7	2.4245	1.17	599	2.12	0.035
	evangelisch	356	50,3	2.2500				
6	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	1.7563	1.87	641	6.04	< 0.001
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	1.3929				
	1x nachm. Unterr./Woche	126	17,8	1.6984	1.24	671	2.42	0.016
	0x nachm. Unter./Woche	547	77,4	1.5137				
7	6 u.m. Jahre SoSchDienst	405	57,3	2.9062	1.20	705	5.61	< 0.001
	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	2.3808				
	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	2.9283	1.05	641	4.18	< 0.001
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	2.5192				
	36-50 Jahre alt	268	37,9	2.8571	1.21	605	4.00	< 0.001
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.4575				

VAR	PERSONENSTANDSMERKMALE	N	%-Wert	$\bar{x}$	F-Wert	df	t-Wert	p
	51 Jahre und älter	100	14,2	3.0102	1.34	437	3.98	<0.001
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.4575				
	evangelisch	356	50,3	2.7079	1.34	448	3.62	<0.001
	konfessionslos	94	13,3	2.1915				
	starke Klassenfrequenz	360	50,9	2.8440	1.05	679	3.22	0.001
	schwache Klassenfrequenz	321	45,4	2.5358				
	Lehrer in Grundstufe	197	27,8	2.8528	1.04	496	2.18	0.030
	Lehrer in Oberstufe	301	42,6	2.6047				
8	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	2.5269	1.33	641	5.14	<0.001
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	2.1154				
	evangelisch	356	50,3	2.2247	1.80	448	2.34	0.006
	konfessionslos	94	13,3	1.9681				
	katholisch	245	34,7	2.4531	1.26	599	2.64	0.009
	evangelisch	356	50,3	2.2247				
	starke Klassenfrequenz	360	50,9	2.3788	1.14	679	2.62	0.009
	schwache Klassenfrequenz	321	45,4	2.1713				
	1x Elt.-abd./Schulj.	299	42,3	2.3177	1.25	374	2.44	0.015
	3x u.m. Elt.-abde/Schulj.	77	10,9	2.0000				
	1x nachm. Unterr./Woche	126	17,8	2.4524	1.05	671	2.17	0.030
	0x nachm. Unterr./Woche	547	77,4	2.2322				
9	wohnt nicht am Dienstort	262	37,1	2.6667	1.13	705	3.15	0.002
	Domizil am Dienstort	445	62,9	2.3596				
	2x Elt.-abde/Schulj.	331	46,8	2.5952	1.08	628	3.05	0.002
	1x Elt.-abd./Schulj.	299	42,3	2.2910				
	3x u.m. Elt.-abde/Schulj.	77	10,9	2.6494	1.05	374	2.28	0.023
	1x Elt.-abd./Schulj.	299	42,3	2.2910				
	viele Eltern/Elt.-abde	39	5,5	2.8462	1.08	601	2.22	0.027
	(sehr) wenige Eltern	564	79,8	2.3954				
10	6 u.m. Jahre SoSchDienst	405	57,3	3.1975	1.07	705	4.73	<0.001
	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	2.7748				
	evangelisch	356	50,3	3.0365	1.13	599	4.02	<0.001
	katholisch	245	34,7	2.4787				
	51 Jahre und älter	100	14,2	3.3469	1.10	437	3.84	<0.001
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.8328				
	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	3.1935	1.17	641	3.34	0.001
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	2.8819				

VAR	PERSONENSTANDSMERKMALE	N	%-Wert	$\bar{x}$	F-Wert	df	t-Wert	p
	36-50 Jahre alt	268	37,9	3.1391	1.07	605	3.19	0.001
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.8328				
	männlich	366	51,8	3.1284	1.01	705	2.58	0.001
	weiblich	341	48,2	2.8974				
	starke Klassenfrequenz	360	50,9	3.1616	1.01	679	2.82	0.005
	schwache Klassenfrequenz	321	45,4	2.9065				
11	3x u.m. Elt.-abde/Schulj.	77	10,9	3.5714	1.18	374	2.59	0.010
	1x Elt.-abd./Schulj.	299	42,3	3.1806				
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	3.3352	1.07	641	2.46	0.014
	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	3.1039				
	Schulkinder	439	62,1	3.2938	1.08	705	2.08	0.038
	keine Kinder	268	37,9	3.1045				
12	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	2.8100	1.09	641	2.47	0.014
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	2.6044				
	3x u.m. Elt.-abde/Schulj.	77	10,9	2.8961	1.04	374	2.29	0.022
	1x Elt.-abd./Schulj.	299	42,3	2.5920				
	evangelisch	356	50,3	2.7669	1.04	599	2.26	0.024
	katholisch	245	34,7	2.5673				
	36-50 Jahre alt	268	37,9	2.8120	1.08	605	2.10	0.036
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.6276				
13	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	1.7168	1.41	641	4.84	<0.001
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	1.4698				
	Lehrer in Grundstufe	197	27,8	1.6497	1.82	378	2.87	0.004
	Lehrer in Mittelstufe	183	25,9	1.4590				
	36-50 Jahre alt	268	37,9	1.6429	1.11	605	2.55	0.011
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	1.5073				
	katholisch	245	34,7	1.6735	1.54	599	2.52	0.012
	evangelisch	356	50,3	1.5365				
	(sehr) wenige Eltern	564	79,8	1.5993	1.55	601	2.46	0.014
	viele Eltern/Elt.-abde	39	5,5	1.3333				
	Domizil am Dienstort	445	62,9	1.6202	1.31	705	2.34	0.020
	wohnt nicht am Dienstort	262	37,1	1.5019				
	6 u.m. Jahre SoSchDienst	405	57,3	1.6198	1.17	705	2.09	0.037
	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	1.5166				
14	Mittelstadt	140	19,8	2.0214	1.03	383	2.43	0.016
	Kleinstadt	245	34,6	1.8041				

VAR	PERSONENSTANDSMERKMALE	N	%-Wert	$\bar{x}$	F-Wert	df	t-Wert	p
15	(sehr) wenige Eltern	564	79,8	2.4468	1.34	601	2.73	0.006
	viele Eltern/Elt.-abde	39	5,5	2.0000				
16	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	2.7455	1.19	641	7.05	< 0.001
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	2.1868				
	6 u.m. Jahre SoSchDienst	405	57,3	2.5383	1.32	705	4.09	< 0.001
	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	2.2252				
	51 Jahre und älter	100	14,2	2.6224	1.24	437	3.14	0.002
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.2669				
	evangelisch	356	50,3	2.3848	1.23	448	2.97	0.003
	konfessionslos	94	13,3	2.0426				
	36-50 Jahre alt	268	37,9	2.5038	1.18	605	2.90	0.004
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.2669				
	(sehr) wenige Eltern	564	79,8	2.4610	1.02	601	2.88	0.004
	viele Eltern/Elt.-abde	39	5,5	1.9744				
	1x Elt.-abd./Schulj.	299	42,3	2.4147	1.32	374	2.78	0.006
	3x u.m. Elt.-abde/Schulj.	77	10,9	2.0649				
	katholisch	245	34,7	2.5633	1.03	599	2.11	0.035
	evangelisch	356	50,3	2.3848				
17	3x u.m. Elt.-abde/Schulj.	77	10,9	3.5065	1.00	374	4.32	< 0.001
	1x Elt.-abd./Schulj.	299	42,3	2.8763				
	Schulkinder	439	62,1	3.1162	1.04	705	2.25	0.025
	keine Kinder	268	37,9	2.9142				
	2x Elt.-abde/Schulj.	331	46,8	3.0785	1.03	628	2.20	0.028
	1x Elt.-abd./Schulj.	299	42,3	2.8763				
18	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	3.2330	1.09	641	3.51	< 0.001
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	2.9341				
	6 u.m. Jahre SoSchDienst	405	57,3	3.1185	1.02	705	2.34	0.019
	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	2.9238				
19	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	1.7670	1.50	641	5.45	< 0.001
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	1.5000				
	(sehr) wenige Eltern	564	79,8	1.6631	1.25	601	4.72	< 0.001
	viele Eltern/Elt.-abde	39	5,5	1.1538				
	6 u.m. Jahre SoSchDienst	405	57,3	1.6642	1.23	705	2.83	0.005
	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	1.5265				
	36-50 Jahre alt	268	37,9	1.6692	1.33	605	2.63	0.009
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	1.5367				

VAR	PERSONENSTANDSMERKMALE	N	%-Wert	$\bar{x}$	F-Wert	df	t-Wert	p
	Lehrer in Grundstufe	197	27,8	1.6548	1.07	378	2.48	0.013
	Lehrer in Mittelstufe	183	25,9	1.4973				
	1x Elt.-abd./Schulj.	299	42,3	1.6321	1.83	374	2.48	0.014
	3x u.m. Elt.-abde/Schulj.	77	10,9	1.4286				
	Domizil am Dienstort	445	62,9	1.6472	1.13	705	2.21	0.027
	wohnt nicht am Dienstort	262	37,1	1.5364				
	51 Jahre und älter	100	14,2	1.6939	1.77	437	2.20	0.028
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	1.5367				
	1x nachm. Unterr./Woche	126	17,8	1.7222	1.54	671	2.09	0.037
	0x nachm. Unterr./Woche	547	77,4	1.5887				
	Kleinstadt	245	34,6	1.6367	1.35	336	2.04	0.042
	Landgemeinde	93	13,2	1.4731				
	katholisch	245	34,7	1.6653	1.28	599	1.97	0.049
	evangelisch	356	50,3	1.5618				
20	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	2.2796	1.28	641	4.82	<0.001
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	1.9341				
	(sehr) wenige Eltern	564	79,8	2.1082	1.31	601	3.83	<0.001
	viele Eltern/Elt.-abde	39	5,5	1.5385				
	36-50 Jahre alt	268	37,9	2.1729	1.23	605	2.29	0.022
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.0029				
	6 u.m. Jahre SoSchDienst	405	57,3	2.1358	1.24	705	2.19	0.029
	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	1.9834				
21	6 u.m. Jahre SoSchDienst	405	57,3	2.9309	1.02	705	4.02	<0.001
	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	2.5927				
	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	2.9606	1.02	641	3.48	0.001
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	2.6566				
	51 Jahre und älter	100	14,2	3.0510	1.03	437	2.94	0.003
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.6891				
23	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	1.9104	1.18	641	3.89	<0.001
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	1.6758				
	36-50 Jahre alt	268	37,9	1.8383	1.18	605	2.20	0.028
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	1.7038				
	(sehr) wenige Eltern	564	79,8	1.7872	1.65	601	1.97	0.049
	viele Eltern/Elt.-abde	39	5,5	1.5385				
24	6 u.m. Jahre SoSchDienst	405	57,3	2.0074	1.44	705	4.84	<0.001
	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	1.6556				

VAR	PERSONENSTANDSMERKMALE	N	%-Wert	$\bar{x}$	F-Wert	df	t-Wert	p
	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	2.0860	1.66	641	4.69	<0.001
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	1.7280				
	51 Jahre und älter	100	14,2	2.0510	1.34	437	2.92	0.004
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	1.7419				
	36-50 Jahre alt	268	37,9	1.9474	1.32	605	2.64	0.008
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	1.7419				
	katholisch	245	34,7	1.9714	1.39	599	2.27	0.024
	evangelisch	356	50,3	1.7865				
25	0x nachm. Unterr./Woche	547	77,4	3.1627	1.09	671	3.17	0.002
	1x nachm. Unterr./Woche	126	17,8	2.7698				
	3x u.m. Elt.-abde/Schulj.	77	10,9	3.4286	1.19	374	2.62	0.009
	1x Elt.-abd./Schulj.	299	42,3	2.9900				
	schwache Klassenfrequenz	321	45,4	3.1931	1.08	679	2.11	0.035
	starke Klassenfrequenz	360	50,9	2.9916				
26	3x u.m. Elt.-abde/Schulj.	77	10,9	2.6364	1.08	374	4.19	<0.001
	1x Elt.-abd./Schulj.	299	42,3	2.1104				
	männlich	366	51,8	2.3716	1.08	705	3.36	0.001
	weiblich	341	48,2	2.1173				
	2x Elt.-abde/Schulj.	331	46,8	2.2840	1.09	628	2.18	0.030
	1x Elt.-abd./Schulj.	299	42,3	2.1104				
27	(sehr) wenige Eltern	564	79,8	2.0709	1.07	601	4.13	<0.001
	viele Eltern/Elt.-abde	39	5,5	1.5641				
	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	2.1290	1.01	641	2.71	0.007
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	1.9643				
28	(sehr) wenige Eltern	564	79,8	3.0656	1.63	601	4.34	<0.001
	viele Eltern/Elt.-abde	39	5,5	2.3077				
	51 Jahre und älter	100	14,2	3.2755	1.05	437	2.89	0.004
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.9326				
	6 u.m. SoSchDienstjahre	405	57,3	3.1136	1.11	705	2.79	0.005
	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	2.8841				
29	6 u.m. SoSchDienstjahre	405	57,3	2.5333	1.27	705	5.33	<0.001
	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	2.1424				
	51 Jahre und älter	100	14,2	2.6939	1.37	437	4.77	<0.001
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.1935				
	36-50 Jahre alt	268	37,9	2.4850	1.37	605	3.76	<0.001
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.1935				

VAR	PERSONENSTANDSMERKMALE	N	%-Wert	$\bar{x}$	F-Wert	df	t-Wert	p
	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	2.5197	1.07	641	3.40	0.001
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	2.2610				
	1x Elt.-abd./Schuljahr	299	42,3	2.2508	1.07	628	2.48	0.013
	2x Elt.-abde/Schuljahr	331	46,8	2.4441				
	männlich	366	51,8	2.4399	1.10	705	2.07	0.039
	weiblich	341	48,2	2.2874				
	Großstadt	229	32,4	2.4017	1.16	320	1.98	0.048
	Landgemeinde	93	13,2	2.1613				
30	(sehr) wenige Eltern	564	79,8	2.4521	1.18	601	4.22	<0.001
	viele Eltern/Elt.-abde	39	5,5	1.6923				
	1x Elt.-abd./Schulj.	299	42,3	2.5050	1.38	374	4.18	<0.001
	3x u.m. Elt.-abde/Schulj.	77	10,9	1.9091				
	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	2.5448	1.11	641	3.86	<0.001
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	2.2143				
	evangelisch	356	50,3	2.3455	1.31	448	2.70	0.007
	konfessionslos	94	13,3	2.0106				
	51 Jahre und älter	100	14,2	2.6122	1.08	437	2.57	0.011
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.2903				
	Mittelstadt	140	19,8	2.4714	1.04	367	2.49	0.013
	Großstadt	229	32,4	2.1921				
	1x Elt.-abd./Schulj.	299	42,3	2.5050	1.26	628	2.07	0.039
	2x Elt.-abde/Schulj.	331	46,8	2.3263				
31	starke Klassenfrequenz	360	50,9	3.4429	1.30	679	3.87	<0.001
	schwache Klassenfrequenz	321	45,4	3.1121				
	6 u.m. Jahre SoSchDienst	405	57,3	3.3852	1.13	705	3.42	0.001
	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	3.0861				
	Kleinstadt	245	34,6	3.3020	1.37	336	2.91	0.004
	Landgemeinde	93	13,2	2.8925				
	51 Jahre und älter	100	14,2	3.5306	1.19	437	2.90	0.004
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	3.1613				
	Großstadt	229	32,4	3.2926	1.12	320	2.62	0.009
	Landgemeinde	93	13,2	2.8925				
	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	3.3692	1.30	641	2.37	0.018
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	3.1538				
	(sehr) wenige Eltern	564	79,8	3.3156	1.75	601	2.20	0.028
	viele Eltern/Elt.-abde	39	5,5	2.8974				

VAR	PERSONENSTANDSMERKMALE	N	%-Wert	$\bar{x}$	F-Wert	df	t-Wert	p
	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	2.0860	1.66	641	4.69	<0.001
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	1.7280				
	51 Jahre und älter	100	14,2	2.0510	1.34	437	2.92	0.004
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	1.7419				
	36-50 Jahre alt	268	37,9	1.9474	1.32	605	2.64	0.008
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	1.7419				
	katholisch	245	34,7	1.9714	1.39	599	2.27	0.024
	evangelisch	356	50,3	1.7865				
25	0x nachm. Unterr./Woche	547	77,4	3.1627	1.09	671	3.17	0.002
	1x nachm. Unterr./Woche	126	17,8	2.7698				
	3x u.m. Elt.-abde/Schulj.	77	10,9	3.4286	1.19	374	2.62	0.009
	1x Elt.-abd./Schulj.	299	42,3	2.9900				
	schwache Klassenfrequenz	321	45,4	3.1931	1.08	679	2.11	0.035
	starke Klassenfrequenz	360	50,9	2.9916				
26	3x u.m. Elt.-abde/Schulj.	77	10,9	2.6364	1.08	374	4.19	<0.001
	1x Elt.-abd./Schulj.	299	42,3	2.1104				
	männlich	366	51,8	2.3716	1.08	705	3.36	0.001
	weiblich	341	48,2	2.1173				
	2x Elt.-abde/Schulj.	331	46,8	2.2840	1.09	628	2.18	0.030
	1x Elt.-abd./Schulj.	299	42,3	2.1104				
27	(sehr) wenige Eltern	564	79,8	2.0709	1.07	601	4.13	<0.001
	viele Eltern/Elt.-abde	39	5,5	1.5641				
	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	2.1290	1.01	641	2.71	0.007
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	1.9643				
28	(sehr) wenige Eltern	564	79,8	3.0656	1.63	601	4.34	<0.001
	viele Eltern/Elt.-abde	39	5,5	2.3077				
	51 Jahre und älter	100	14,2	3.2755	1.05	437	2.89	0.004
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.9326				
	6 u.m. SoSchDienstjahre	405	57,3	3.1136	1.11	705	2.79	0.005
	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	2.8841				
29	6 u.m. SoSchDienstjahre	405	57,3	2.5333	1.27	705	5.33	<0.001
	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	2.1424				
	51 Jahre und älter	100	14,2	2.6939	1.37	437	4.77	<0.001
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.1935				
	36-50 Jahre alt	268	37,9	2.4850	1.37	605	3.76	<0.001
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.1935				

VAR	PERSONENSTANDSMERKMALE	N	%-Wert	$\bar{x}$	F-Wert	df	t-Wert	p
	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	2.5197	1.07	641	3.40	0.001
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	2.2610				
	1x Elt.-abd./Schuljahr	299	42,3	2.2508	1.07	628	2.48	0.013
	2x Elt.-abde/Schuljahr	331	46,8	2.4441				
	männlich	366	51,8	2.4399	1.10	705	2.07	0.039
	weiblich	341	48,2	2.2874				
	Großstadt	229	32,4	2.4017	1.16	320	1.98	0.048
	Landgemeinde	93	13,2	2.1613				
30	(sehr) wenige Eltern	564	79,8	2.4521	1.18	601	4.22	<0.001
	viele Eltern/Elt.-abde	39	5,5	1.6923				
	1x Elt.-abd./Schulj.	299	42,3	2.5050	1.38	374	4.18	<0.001
	3x u.m. Elt.-abde/Schulj.	77	10,9	1.9091				
	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	2.5448	1.11	641	3.86	<0.001
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	2.2143				
	evangelisch	356	50,3	2.3455	1.31	448	2.70	0.007
	konfessionslos	94	13,3	2.0106				
	51 Jahre und älter	100	14,2	2.6122	1.08	437	2.57	0.011
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.2903				
	Mittelstadt	140	19,8	2.4714	1.04	367	2.49	0.013
	Großstadt	229	32,4	2.1921				
	1x Elt.-abd./Schulj.	299	42,3	2.5050	1.26	628	2.07	0.039
	2x Elt.-abde/Schulj.	331	46,8	2.3263				
31	starke Klassenfrequenz	360	50,9	3.4429	1.30	679	3.87	<0.001
	schwache Klassenfrequenz	321	45,4	3.1121				
	6 u.m. Jahre SoSchDienst	405	57,3	3.3852	1.13	705	3.42	0.001
	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	3.0861				
	Kleinstadt	245	34,6	3.3020	1.37	336	2.91	0.004
	Landgemeinde	93	13,2	2.8925				
	51 Jahre und älter	100	14,2	3.5306	1.19	437	2.90	0.004
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	3.1613				
	Großstadt	229	32,4	3.2926	1.12	320	2.62	0.009
	Landgemeinde	93	13,2	2.8925				
	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	3.3692	1.30	641	2.37	0.018
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	3.1538				
	(sehr) wenige Eltern	564	79,8	3.3156	1.75	601	2.20	0.028
	viele Eltern/Elt.-abde	39	5,5	2.8974				

VAR	PERSONENSTANDSMERKMALE	N	%-Wert	$\bar{x}$	F-Wert	df	t-Wert	p
32	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	2.6953	1.00	641	2.86	0.004
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	2.4615				
	(sehr) wenige Eltern	564	79,8	2.5887	1.14	601	2.11	0.035
	viele Eltern/Elt.-abde	39	5,5	2.2308				
33	6 u.m. Jahre SoSchDienst	405	57,3	2.2790	1.10	705	3.19	0.001
	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	2.0464				
	männlich	366	51,8	2.2896	1.13	705	3.16	0.002
	weiblich	341	48,2	2.0616				
	(sehr) wenige Eltern	564	79,8	2.2021	1.67	601	2.60	0.010
	viele Eltern/Elt.-abde	39	5,5	1.7949				
	36-50 Jahre alt	268	37,9	2.2782	1.25	605	2.49	0.013
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.0850				
	Lehrer in Grundstufe	197	27,8	2.2487	1.19	378	2.16	0.031
	Lehrer in Mittelstufe	183	25,9	2.0383				
34	(sehr) wenige Eltern	564	79,8	2.6383	1.66	601	2.41	0.016
	viele Eltern/Elt.-abde	39	5,5	2.2564				
	männlich	366	51,8	2.7104	1.22	705	2.39	0.017
	weiblich	341	48,2	2.5367				
35	6 u.m. Jahre SoSchDienst	405	57,3	1.6370	1.39	705	4.15	< 0.001
	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	1.4205				
	51 Jahre und älter	100	14,2	1.6735	1.07	437	2.15	0.032
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	1.4985				
36	6 u.m. Jahre SoSchDienst	405	57,3	2.9605	1.10	705	5.09	< 0.001
	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	2.4735				
	Schulkinder	439	62,1	2.8884	1.06	705	3.64	< 0.001
	keine Kinder	268	37,9	2.5299				
	36-50 Jahre alt	268	37,9	2.8947	1.01	605	3.04	0.002
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.5806				
	51 Jahre und älter	100	14,2	3.0204	1.03	437	3.04	0.003
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.5806				
	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	2.8961	1.09	641	2.72	0.007
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	2.6236				
	Großstadt	229	32,4	2.8122	1.28	320	2.33	0.020
	Landgemeinde	93	13,2	2.4516				
	Kleinstadt	245	34,6	2.7755	1.35	336	2.07	0.039
	Landgemeinde	93	13,2	2.4516				

VAR	PERSONENSTANDSMERKMALE	N	%-Wert	$\bar{x}$	F-Wert	df	t-Wert	p
37	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	2.6559	1.13	641	4.15	<0.001
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	2.3269				
	6 u.m. SoSchDienstjahre	405	57,3	2.5556	1.13	705	3.05	0.002
	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	2.3212				
	2x Elt.-abde/Schulj.	331	46,8	2.5438	1.06	628	2.97	0.003
	1x Elt.-abd./Schulj.	299	42,3	2.3043				
	3x u.m. Elt.-abde/Schulj.	77	10,9	2.6623	1.06	374	2.83	0.005
	1x Elt.-abd./Schulj.	299	42,3	2.3043				
38	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	3.1362	1.15	641	5.72	<0.001
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	2.6758				
	evangelisch	356	50,3	2.8146	1.19	448	2.46	0.014
	konfessionslos	94	13,3	2.5213				
	katholisch	245	34,7	3.0286	1.02	599	2.45	0.015
	evangelisch	356	50,3	2.8146				
	1x Elt.-abd./Schulj.	299	42,3	2.8428	1.04	374	2.27	0.024
	3x u.m. Elt.-abde/Schulj.	77	10,9	2.5455				
	6 u.m. Jahre SoSchDienst	405	57,3	2.9235	1.11	705	2.16	0.031
	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	2.7517				
39	6 u.m. Jahre SoSchDienst	405	57,3	3.1383	1.15	705	5.99	<0.001
	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	2.6788				
	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	3.2079	1.21	641	5.82	<0.001
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	2.7418				
	51 Jahre und älter	100	14,2	3.1939	1.12	437	3.52	<0.001
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.8035				
	Schulkinder	439	62,1	3.0456	1.13	705	3.43	0.001
	keine Kinder	268	37,9	2.7724				
	36-50 Jahre alt	268	37,9	3.0489	1.29	605	2.96	0.003
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.8035				
	männlich	366	51,8	3.0492	1.29	705	2.87	0.004
	weiblich	341	48,2	2.8270				
	2x Elt.-abde/Schulj.	331	46,8	3.0242	1.05	628	2.24	0.025
	1x Elt.-abd./Schulj.	299	42,3	2.8395				
40	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	2.2616	1.69	641	6.64	<0.001
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	1.8132				
	6 u.m. Jahre SoSchDienst	405	57,3	2.1136	1.20	705	3.37	0.001
	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	1.8874				

VAR	PERSONENSTANDSMERKMALE	N	%-Wert	$\bar{x}$	F-Wert	df	t-Wert	p
	51 Jahre und älter	100	14,2	2.1531	1.15	437	3.25	0.001
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	1.8475				
	Landgemeinde	93	13,2	2.2903	1.86	336	2.84	0.005
	Kleinstadt	245	34,6	1.9755				
	3x u.m. Elt.-abde/Schulj.	77	10,9	2.1948	1.55	374	2.84	0.005
	1x Elt.-abd./Schulj.	299	42,4	1.8997				
	2x Elt.-abde/Schulj.	331	46,8	2.0816	1.54	628	2.61	0.009
	1x Elt.-abd./Schulj.	299	42,4	1.8997				
	1x nachm. Unterr./Woche	126	17,8	2.1746	1.00	671	2.14	0.033
	0x nachm. Unterr./Woche	547	77,4	1.9872				
41	6 u.m. Jahre SoSchDienst	405	57,3	2.5630	1.14	705	3.35	0.001
	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	2.3245				
	(sehr) wenige Eltern	564	79,8	2.4858	1.39	601	2.84	0.005
	viele Eltern/Elt.-abde	39	5,5	2.0513				
	1x Elt.-abd./Schulj.	299	42,3	2.4916	1.11	374	2.38	0.018
	3x u.m. Elt.-abde/Schulj.	77	10,9	2.1948				
	51 Jahre und älter	100	14,2	2.6020	1.03	437	2.16	0.031
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.3783				
	36-50 Jahre alt	268	37,9	2.5301	1.19	605	1.98	0.048
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.3783				
42	6 u.m. Jahre SoSchDienst	405	57,3	2.6765	1.18	705	4.85	<0.001
	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	2.2351				
	36-50 Jahre alt	268	37,9	2.6767	1.30	605	3.86	<0.001
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.2991				
	Kleinstadt	245	34,6	2.6776	1.04	336	3.62	<0.001
	Landgemeinde	93	13,2	2.1398				
	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	2.6882	1.10	641	3.38	0.001
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	2.3654				
	51 Jahre und älter	100	14,2	2.6735	1.20	437	2.84	0.005
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.2991				
	Großstadt	229	32,4	2.5240	1.09	320	2.52	0.012
	Landgemeinde	93	13,2	2.1398				
	(sehr) wenige Eltern	564	79,8	2.4929	1.23	601	2.23	0.026
	viele Eltern/Elt.-abde	39	5,5	2.0513				
43	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	2.0464	1.13	705	2.01	0.044
	6 u.m. Jahre SoSchDienst	405	57,3	1.9235				

VAR	PERSONENSTANDSMERKMALE	N	%-Wert	$\bar{x}$	F-Wert	df	t-Wert	p
44	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	3.2007	1.13	641	5.33	<0.001
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	2.7225				
	(sehr) wenige Eltern	564	79,8	2.9929	1.25	601	4.35	<0.001
	viele Eltern/Elt.-abde	39	5,5	2.1795				
	6 u.m. Jahre SoSchDienst	405	57,3	3.0716	1.10	705	3.97	<0.001
	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	2.7252				
	1x Elt.-abd./Schulj.	299	42,3	2.9967	1.05	374	3.15	0.002
	3x u.m. Elt.-abde/Schulj.	77	10,9	2.5325				
	36-50 Jahre alt	268	37,9	3.0489	1.16	605	2.83	0.005
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.7830				
	katholisch	245	34,7	3.1429	1.07	599	2.80	0.005
	evangelisch	356	50,3	2.8764				
	51 Jahre und älter	100	14,2	3.1122	1.09	437	2.57	0.011
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.7830				
	evangelisch	356	50,3	2.8764	1.01	448	2.47	0.014
	konfessionslos	94	13,3	2.5532				
45	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	1.8746	1.71	641	4.87	<0.001
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	1.5632				
	1x Elt.-abd./Schulj.	299	42,3	1.7759	2.77	374	4.23	<0.001
	3x u.m. Elt.-abde/Schulj.	77	10,9	1.3506				
	starke Klassenfrequenz	360	50,9	1.7939	1.20	679	2.71	0.007
	schwache Klassenfrequenz	321	45,4	1.6199				
	(sehr) wenige Eltern	564	79,8	1.7465	1.14	601	2.56	0.011
	viele Eltern/Elt.-abde	39	5,5	1.3846				
	36-50 Jahre alt	268	37,9	1.7895	1.17	605	2.50	0.013
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	1.6158				
	katholisch	245	34,7	1.8041	1.28	599	2.45	0.015
	evangelisch	356	50,3	1.6320				
46	3x u.m. Elt.-abde/Schulj.	77	10,9	3.2078	1.07	374	2.86	0.004
	1x Elt.-abd./Schulj.	299	42,3	2.8027				
	viele Eltern/Elt.-abde	39	5,5	3.2564	2.03	601	2.65	0.008
	(sehr) wenige Eltern	564	79,8	2.7801				
	schwache Klassenfrequenz	321	45,4	2.9688	1.11	679	2.13	0.034
	starke Klassenfrequenz	360	50,9	2.7911				
47	6 u.m. Jahre SoSchDienst	405	57,3	2.0025	1.58	705	4.05	<0.001
	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	1.7550				

VAR	PERSONENSTANDSMERKMALE	N	%-Wert	$\bar{x}$	F-Wert	df	t-Wert	p
	51 Jahre und älter	100	14,2	2.1020	1.62	437	3.51	< 0.001
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	1.7977				
	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	2.0072	1.05	641	3.12	0.002
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	1.8077				
	36-50 Jahre alt	268	37,9	1.9586	1.52	605	2.50	0.013
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	1.7977				
48	(sehr) wenige Eltern	564	79,8	2.0018	1.43	601	3.53	< 0.001
	viele Eltern/Elt.-abde	39	5,5	1.5897				
	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	2.0717	1.20	641	3.36	0.001
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	1.8819				
49	6 u.m. Jahre SoSchDienst	405	57,3	2.8272	1.39	705	6.89	< 0.001
	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	2.2417				
	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	2.8100	1.01	641	4.26	< 0.001
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	2.4286				
	51 Jahre und älter	100	14,2	2.9490	1.27	437	4.24	< 0.001
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.4106				
	Schulkinder	439	62,1	2.6925	1.11	705	3.43	0.001
	keine Kinder	268	37,9	2.3881				
	36-50 Jahre alt	268	37,9	2.6729	1.20	605	2.86	0.004
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.4106				
	nebenamtl. 1-2 Abd. tätig	308	43,6	2.6948	1.27	655	2.16	0.031
	keine Nebenämter	349	49,4	2.5043				
50	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	2.5520	1.10	641	4.89	< 0.001
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	2.1951				
	6 u.m. Jahre SoSchDienst	405	57,3	2.4074	1.17	705	2.84	0.005
	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	2.2053				
	36-50 Jahre alt	268	37,9	2.4098	1.38	605	2.28	0.023
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.2346				
51	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	2.1362	1.35	641	5.67	< 0.001
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	1.7610				
	6 u.m. Jahre SoSchDienst	405	57,3	1.9926	1.29	705	3.39	0.001
	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	1.7748				
	(sehr) wenige Eltern	564	79,8	1.9291	1.67	601	2.60	0.009
	viele Eltern/Elt.-abde	39	5,5	1.5641				
52	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.8387	1.03	437	2.22	0.027
	51 Jahre und älter	100	14,2	2.5612				

VAR	PERSONENSTANDSMERKMALE	N	%-Wert	$\bar{x}$	F-Wert	df	t-Wert	p
	Großstadt	229	32,4	2.8690	1.36	320	1.99	0.048
	Landgemeinde	93	13,2	2.5914				
53	6 u.m. Jahre SoSchDienst	405	57,3	3.2642	1.06	705	4.01	<0.001
	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	2.9172				
	36-50 Jahre alt	268	37,9	3.2556	1.01	605	3.08	0.002
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.9707				
	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	3.2616	1.03	641	2.80	0.005
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	3.0082				
	51 Jahre und älter	100	14,2	3.3061	1.03	437	2.59	0.010
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.9707				
	3x u.m. Elt.-abde/Schulj.	77	10,9	3.3766	1.22	374	2.34	0.020
	1x Elt.-abd./Schulj.	299	42,3	3.0401				
54	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	2.8746	1.02	641	3.32	0.001
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	2.5879				
	6 u.m. Jahre SoSchDienst	405	57,3	2.8272	1.01	705	3.00	0.003
	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	2.5762				
	Kleinstadt	245	34,6	2.8204	1.06	336	2.14	0.033
	Landgemeinde	93	13,2	2.5269				
	evangelisch	356	50,3	2.7725	1.30	448	2.08	0.038
	konfessionslos	94	13,3	2.5000				
	Kleinstadt	245	34,6	2.8204	1.08	383	2.07	0.039
	Mittelstadt	140	19,8	2.5786				
	36-50 Jahre alt	268	37,9	2.8045	1.19	605	1.99	0.047
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.6276				
	51 Jahre und älter	100	14,2	2.8673	1.18	437	1.96	0.050
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.6276				
55	6 u.m. Jahre SoSchDienst	405	57,3	3.1086	1.17	705	6.90	<0.001
	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	2.5397				
	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	3.1864	1.08	641	6.89	<0.001
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	2.5962				
	36-50 Jahre alt	268	37,9	3.1429	1.05	605	6.16	<0.001
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.6100				
	51 Jahre und älter	100	14,2	3.0612	1.32	437	3.57	<0.001
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.6100				
56	(sehr) wenige Eltern	564	79,8	2.6844	1.47	601	2.59	0.010
	viele Eltern/Elt.-abde	39	5,5	2.2821				

VAR	PERSONENSTANDSMERKMALE	N	%-Wert	$\bar{x}$	F-Wert	df	t-Wert	p
	51 Jahre und älter	100	14,2	2.7959	1.04	437	2.19	0.029
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.5689				
	6 u.m. Jahre SoSchDienst	405	57,3	2.7235	1.05	705	2.15	0.032
	1-5 SoSchuljahre Dienst	302	42,7	2.5662				
	36-50 Jahre alt	268	37,9	2.7368	1.30	605	2.14	0.033
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.5689				
57	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	2.2294	1.38	641	4.90	< 0.001
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	1.8956				
	6 u.m. Jahre SoSchDienst	405	57,3	2.1432	1.04	705	3.48	0.001
	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	1.9106				
	1x Elt.-abd./Schulj.	299	42,3	2.0669	1.05	374	2.27	0.024
	3x Elt.-abde/Schulj.	77	10,9	1.8182				
	(sehr) wenige Eltern	564	79,8	2.0940	1.73	601	2.23	0.026
	viele Eltern/Elt.-abde	39	5,5	1.7692				
	36-50 Jahre alt	268	37,9	2.1278	1.04	605	2.22	0.027
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	1.9677				
58	6 u.m. Jahre SoSchDienst	405	57,3	2.8444	1.03	705	3.96	< 0.001
	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	2.4801				
	Großstadt	229	32,4	2.8603	1.09	320	3.02	0.003
	Landgemeinde	93	13,2	2.4086				
	3x u.m. Elt.-abde/Schulj.	77	10,9	3.0130	1.05	374	2.52	0.012
	1x Elt.-abd./Schulj.	299	42,3	2.6187				
59	6 u.m. Jahre SoSchDienst	405	57,3	1.5630	1.49	705	3.86	< 0.001
	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	1.3642				
	(sehr) wenige Eltern	564	79,8	1.4929	1.29	601	3.42	0.001
	viele Eltern/Elt.-abde	39	5,5	1.1282				
	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	1.5520	1.28	641	2.67	0.008
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	1.4121				
	36-50 Jahre alt	268	37,9	1.5526	1.43	605	2.48	0.013
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	1.4164				
	männlich	366	51,8	1.5355	1.27	705	2.32	0.020
	weiblich	341	48,2	1.4164				
60	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	2.3728	1.47	641	6.95	< 0.001
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	1.9368				
	6 u.m. SoSchJahre Dienst	405	57,3	2.2247	1.38	705	4.48	< 0.001
	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	1.9503				

VAR	PERSONENSTANDSMERKMALE	N	%-Wert	$\bar{x}$	F-Wert	df	t-Wert	p
	36-50 Jahre alt	268	37,9	2.1992	1.29	605	2.96	0.003
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.0088				
	(sehr) wenige Eltern	564	79,8	2.1401	1.56	601	2.79	0.005
	viele Eltern/Elt.-abde	39	5,5	1.7692				
	51 Jahre und älter	100	14,2	2.2449	1.46	437	2.64	0.008
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.0088				
	männlich	366	51,8	2.1667	1.10	705	2.00	0.046
	weiblich	341	48,2	2.0440				
61	6 u.m. Jahre SoSchDienst	405	57,3	2.5037	1.10	705	4.60	< 0.001
	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	2.1523				
	51 Jahre und älter	100	14,2	2.6122	1.26	437	3.74	< 0.001
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.1994				
	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	2.5197	1.16	641	3.68	< 0.001
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	2.2280				
	(sehr) wenige Eltern	564	79,8	2.3759	1.18	601	3.59	< 0.001
	viele Eltern/Elt.-abde	39	5,5	1.7949				
	36-50 Jahre alt	268	37,9	2.4737	1.28	605	3.38	0.001
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.1994				
	männlich	366	51,8	2.4372	1.10	705	2.26	0.024
	weiblich	341	48,2	2.2639				
62	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	2.2007	1.16	641	2.25	0.025
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	2.0659				
	Lehrer in Grundstufe	197	27,8	2.2284	1.33	378	2.19	0.029
	Lehrer in Mittelstufe	183	25,9	2.0656				
63	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	2.7993	1.14	641	6.24	< 0.001
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	2.3599				
	6 u.m. Jahre SoSchDienst	405	57,3	2.7062	1.12	705	4.98	< 0.001
	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	2.3609				
	36-50 Jahre alt	268	37,9	2.6880	1.18	605	3.23	0.001
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.4457				
	(sehr) wenige Eltern	564	79,8	2.5709	2.03	601	2.65	0.008
	viele Eltern/Elt.-abde	39	5,5	2.1795				
64	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	2.3656	1.33	641	5.78	< 0.001
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	1.9396				
	katholisch	245	34,7	2.2490	1.20	599	2.32	0.021
	evangelisch	356	50,3	2.0674				

VAR	PERSONENSTANDSMERKMALE	N	%-Wert	$\bar{x}$	F-Wert	df	t-Wert	p
	evangelisch	356	50,3	2.0674	1.29	448	2.00	0.046
	konfessionslos	94	13,3	1.8617				
	1x nachm. Unterr./Woche	126	17,8	2.2619	1.41	671	2.00	0.046
	0x nachm. Unterr./Woche	547	77,4	2.0750				
65	1x Elt.-abd./Schulj.	299	42,3	3.0332	1.17	628	2.71	0.007
	2x Elt.-abde/Schulj.	331	46,8	2.7860				
	51 Jahre und älter	100	14,2	3.0499	1.09	437	2.20	0.028
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.7653				
	1x Elt.-abd./Schulj.	299	42,3	3.0909	1.14	374	2.03	0.043
	3x Elt.-abde/Schulj.	77	10,9	2.7860				
	36-50 Jahre alt	268	37,9	3.0499	1.06	605	1.96	0.050
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.8684				
66	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	3.1147	1.07	641	6.19	<0.001
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	2.6154				
	6 u.m. Jahre SoSchDienst	405	57,3	3.0099	1.07	705	5.21	<0.001
	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	2.6026				
	36-50 Jahre alt	268	37,9	3.0075	1.23	605	3.93	<0.001
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.6774				
	51 Jahre und älter	100	14,2	2.9796	1.07	437	2.67	0.008
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.6774				
	evangelisch	356	50,3	2.8624	1.21	448	2.21	0.028
	konfessionslos	94	13,3	2.5957				
67	36-50 Jahre alt	268	37,9	1.8985	1.47	605	3.26	0.001
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	1.7331				
	6 u.m. Jahre SoSchDienst	405	57,3	1.8864	1.18	705	3.18	0.002
	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	1.7318				
	51 Jahre und älter	100	14,2	1.9490	1.51	437	3.16	0.002
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	1.7331				
68	6 u.m. Jahre SoSchDienst	405	57,3	2.2914	1.00	705	2.94	0.003
	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	2.0662				
	36-50 Jahre alt	268	37,9	2.3195	1.03	605	2.81	0.005
	Alter bis 35 Jahre	339	47,9	2.0909				
	Elt.-abde wie bisher	279	39,5	2.3011	1.19	641	2.32	0.021
	häufigere Elt.-abde	364	51,5	2.1181				
	männlich	366	51,8	2.2787	1.05	705	2.28	0.023
	weiblich	341	48,2	2.1056				

VAR	PERSONENSTANDSMERKMALE	N	%-Wert	$\bar{x}$	F-Wert	df	t-Wert	p
	2x Elt.-abde/Schulj.	331	46,8	2.2961	1.01	628	2.26	0.024
	1x Elt.-abd./Schulj.	299	42,3	2.1137				
	Schulkinder	439	62,1	2.2620	1.01	705	2.25	0.025
	keine Kinder	268	37,9	2.0858				
69	Großstadt	229	32,4	2.3581	1.20	320	3.37	0.001
	Landgemeinde	93	13,2	1.9570				
70	6 u.m. Jahre SoSchDienst	405	57,3	2.5432	1.12	705	3.25	0.001
	1-5 Jahre SoSchuldienst	302	42,7	2.2914				
	Großstadt	229	32,4	2.5109	1.25	320	2.22	0.027
	Landgemeinde	93	13,2	2.2366				
	ledig	114	16,1	2.6404	1.07	657	2.15	0.032
	verheiratet	545	77,1	2.4165				
71	(sehr) wenige Eltern	564	79,8	1.7004	1.07	601	2.66	0.008
	viele Eltern/Elt.-abde	39	5,5	1.4103				

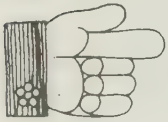
Anhang 2: Fragebogen (verkleinerter Maßstab)

UNIVERSITÄT MÜNCHEN
Lehrstuhl Sonderpädagogik
(Lernbehinderten- und Körperbehindertenpädagogik)
PROF. DR. PHIL. HERWIG BAIER

Kontaktadresse:
Sonderschullehrer z.A.
Michael Lorke
Bahnhofstr. 18
7911 UNTERELCHINGEN
Tel.: (07308) 6226

ERHEBUNGSBOGEN

BETR.: Elternarbeit und Pädagogik



- *Aus postalischen Gründen bitte nur ankreuzen!*
- *In die offenen Fragen nicht mehr als insgesamt zehn Wörter schreiben.*
- *Für die Auswertung des Erhebungsbogens ist es von großer Bedeutung, daß Sie die Fragen bitte a l l e i n e und v o l l s t ä n d i g beantworten.*
- *Und: Bitte, geben Sie den ausgefüllten Fragebogen baldmöglichst zur Post.*

Sie wissen selbst aus eigener Erfahrung, wie sehr die Leistungen eines Lernbehinderten davon abhängen, was das Elternhaus zur Persönlichkeitsentfaltung beiträgt. Die Schule für Lernbehinderte bemüht sich verstärkt um eine gezielte Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule. Dafür wäre Ihre sachkundige Mitarbeit von großer Hilfe.

Hinweise für das Ausfüllen des Fragebogens:

I. Bei den folgenden Thesen handelt es sich um Äußerungen von verschiedenen Fachvertretern;

II. bitte entscheiden Sie aus Ihrer Sicht, ob Sie der jeweiligen Aussage zustimmen oder diese ablehnen;

III. Ihre Antwort kennzeichnen Sie bitte mit einem Kreuz (x) in einem der vorgezeichneten freien Felder.

BEISPIEL:

stimme stark zu	*stimme zu*	*unentschieden*	*lehne ab*	*lehne stark ab*
2	*1*	*0*	*1*	*2*

-.-.-.

stimme stark zu	*stimme zu*	*unentschieden*	*lehne ab*	*lehne stark ab*
2	*1*	*0*	*1*	*2*

2 In der angestrebten Zusammenarbeit zw. Elternhaus und Schule vollzieht sich die Erziehung unserer Kinder meist weniger in einem sinnvollen Miteinander als in einem achtlosen Nebeneinander zwischen Eltern und Lehrern. 2 1 0 1 2

3 Gerade weil viele Eltern ihre eigene Schulzeit noch in qualvoller Erinnerung haben, stehen sie oft auch der Schule ihrer Kinder mit Mißtrauen, wenig Zuversicht und Interesse gegenüber. 2 1 0 1 2

4 Viele Eltern kennen nicht ihre Mitbestimmungsrechte im Bereich der Schule. 2 1 0 1 2

5 Lehrer lassen sich nicht gern in ihre Arbeit hineinreden von Personen, die sie für Laien halten. 2 1 0 1 2

6 Gemeinsame Aktivitäten von Lehrern und Eltern sind notwendig, um die Schule zu dem Ort zu machen, wo Kinder sich wohlfühlen. 2 1 0 1 2

7 Da Schulprobleme immer politische Probleme sind, muß die Zusammenarbeit zw. Eltern und Lehrern auch als politische Arbeit verstanden und angegangen werden. 2 1 0 1 2

8 Eine Chance, intensivere Zusammenarbeit anzubahnen, scheint darin zu liegen, Eltern die Gelegenheit einzuräumen, das reale Unterrichtsgeschehen mitzuerleben. 2 1 0 1 2

9 Die Möglichkeiten der Zusammenarbeit zw. Eltern und Lehrern hängen von den sozialen Verhältnissen ab, denen Eltern angehören. 2 1 0 1 2

1o Zwischen mittelschichtangehörigen Lehrern und Arbeitereltern besteht gewöhnlich eine tiefe Kluft. 2 1 0 1 2

11 Niemand kann es den Lehrern verdenken, daß sie im Zuge der allgemeinen Arbeitsbelastung Zusammenarbeit mit Eltern auf das vorgeschriebene Mindestmaß beschränken. 2 1 0 1 2

12 Eltern scheuen sich, die Schwierigkeiten der eigenen Kinder, die diese belasten könnten, offen anzusprechen. 2 1 0 1 2

13 Lehrer und Eltern müssen mehr voneinander und über die Probleme der Kinder (z.B. einer Klasse) wissen. 2 1 0 1 2

14 Lehrer reagieren empfindlich, wenn Eltern über sie Gerüchte verbreiten oder sich an höherer Stelle beschweren. 2 1 0 1 2

15 Kooperation zw. Eltern und Lehrern fragt nach den Lernzielen der Sonderschule. Ausgehend von der Toleranzschwelle der Erwachsenen, sollte ein Schwerpunkt der Elternbildung die Problematik der "Notengebung und Hausaufgaben" bilden. 2 1 0 1 2

16 Die Eltern als wichtigste Sozialisationsinstanz sind stärker als bisher und mit anderer Zielsetzung in die Gestaltung eines demokratischen Unterrichts einzubeziehen. 2 1 0 1 2

17 Eltern von Lernbehinderten sind an einer Zusammenarbeit mit der Schule nicht interessiert. 2 1 0 1 2

18 Eltern haben davor Angst, daß engagiertes Auftreten in der Schule sich negativ auf das eigene Kind auswirken könnte. 2 1 0 1 2

19 Damit sich Eltern und Lehrer besser verstehen lernen, muß ein wechselseitiger Informations- und Meinungsaustausch stattfinden. 2 1 0 1 2

2o Um auf Elternabenden an die Fähigkeiten der Eltern anknüpfen zu können, sollte der Elternvertreter oder eine kleine Elterngruppe auf die Initiative des Lehrers hin vorher telefonisch oder brieflich Kontakt zu allen Eltern aufnehmen und ihnen Gelegenheit geben, Themen für den Elternabend vorzuschlagen. 2 1 0 1 2

stimme stark zu	stimme zu	unentschieden	lehne ab	lehne stark ab
2	1	0	1	2

21 Lehrer haben Angst, ihre eigenen Schwächen - z.B. Disziplinschwierigkeiten mit der Klasse - zugeben zu müssen, ohne zugleich die Ursachen verständlich machen zu können. 2 1 0 1 2

22 Kaum ein Lehrer wird während seiner Ausbildung mit Fragen der Elternbildung und Elternarbeit ernsthaft konfrontiert. 2 1 0 1 2

23 Kultusministerien und Schulen müssen die Eltern in der Sprache des Volkes über Zustände und Entwicklungen an den Schulen informieren, damit die Eltern in die Lage versetzt werden, informiert mitreden und mitbestimmen zu können. 2 1 0 1 2

24 Redeangst und Hemmungen vieler Eltern können in Kleingruppen und in gemütlicher Atmosphäre, z.B. in einer Gaststätte, einer Wohnung oder in anderen wohnlichen Räumen leichter abgebaut werden als in unwirtlichen Schulräumen. 2 1 0 1 2

25 Lehrer sind Arbeitnehmer, die genausoviel oder so wenig wie andere Arbeitnehmer Idealisten sind. Die intensive Zusammenarbeit mit den Eltern fällt daher in die Freizeit und muß überdurchschnittlich bezahlte Mehrarbeit sein. 2 1 0 1 2

26 Weil am Feierabend die meisten Eltern müde und abgearbeitet sind, fehlt es ihnen an der nötigen Energie, noch Zeit zum Besuch von Elternversammlungen zu finden. 2 1 0 1 2

27 Ein zukunftsorientierter Unterricht muß die Schüler auf eine spätere Zusammenarbeit zw. Schule und Elternhaus vorbereiten, damit sie nicht überfahren und in die Rolle der Unterlegenen gedrängt werden. 2 1 0 1 2

28 Lehrer haben Angst vor manchen Eltern, deren Interesse man als Bedrohung empfindet oder die mit Forderungen und Vorstellungen auftreten, denen man als Pädagoge nicht zustimmen kann. 2 1 0 1 2

29 Eltern, die nicht die Sprache der Lehrer sprechen, befürchten, sie könnten sich nicht richtig ausdrücken oder ihre Probleme seien nicht gefragt. 2 1 0 1 2

30 Eine aktive Teilnahme der Eltern am Unterrichtsgeschehen ist zu begrüßen; Eltern können etwa aus ihren Erfahrungen oder aus ihrer Arbeitswelt berichten, soweit es der Stoffverteilungsplan des Lehrers ermöglicht. 2 1 0 1 2

31 In Elternversammlungen und Einzelgesprächen neigen Lehrer dazu, sich auf ihr ***vermeintliches Fachwissen*** zurückzuziehen, die Überlegenen zu spielen und schließlich die Eltern in die Schülerrolle zu drängen. (Dieses Verhalten ist durchaus verständlich, da Lehrer in ihrem Schulalltag immer als Amtsautorität gegenüber Abhängigen und Minderjährigen aufzutreten gewohnt sind.) 2 1 0 1 2

32 Werden zu vielen Themen bei Elternversammlungen Filme, Tonbänder, Fernsehaufzeichnungen, Schülerberichte oder Gastvorträge angeboten, so wäre genügend Gesprächsstoff für den ganzen Abend vorhanden. 2 1 0 1 2

33 Eltern, die nicht zu Wort kommen und deren Probleme nicht gehört werden, verlieren verständlicherweise bald die Lust und bleiben an Elternabenden lieber zu Hause. 2 1 0 1 2

34 Wenn einige wenige Eltern im Mitbestimmungsrecht sachkundig wären, würden diese ihre Überlegenheit meist auch ausnutzen und Inhalt und Ablauf der Elternversammlungen bestimmen. 2 1 0 1 2

35 Der Lehrer soll wenigstens einige Stunden seines Unterrichtes den aktuellen Problemen der Kinder widmen, damit diese lernen - frei von Leistungsdruck -, ihre Fähigkeiten zu erproben und anzuwenden. 2 1 0 1 2

36 Für engagierte Lehrer ist es schwer, sich einerseits gegenüber den Eltern glaubwürdig zu verhalten und andrerseits nicht gegen Beamtengesetze und Kollegialitätsgebote zu verstoßen. 2 1 0 1 2

stimme stark zu	stimme zu	unent-schie-den	lehne ab	lehne stark ab
2	1	0	1	2

37 Bei Elternabenden in der Schule scheuen sich Eltern, vor anderen ihre Meinung zu sagen. 2 1 0 1 2

38 Bei Elternversammlungen lockern anwesende Schüler die *"Erwachsenengesellschaft"* auf; manche Eltern bekommen sogar Mut zu eigenen Diskussionsbeiträgen, wenn sie beobachten, daß sich schon Zehnjährige am Gespräch beteiligen. 2 1 0 1 2

39 Eltern haben Angst vor der Amts- und Fachautorität des Lehrers. 2 1 0 1 2

40 Eltern wissen nicht oder nur sehr lückenhaft, was sich jeden Morgen in der Schule abspielt, wie, was und unter welchen Bedingungen ihre Kinder lernen. 2 1 0 1 2

41 Die Problematik einer Zusammenarbeit zw. Elternhaus und Schule sollte für Schüler zum Bestandteil der Unterrichtsarbeit werden. 2 1 0 1 2

42 Lehrer befürchten in der heutigen Zeit, als Beamte oder als in der Ausbildung befindliche diszipliniert zu werden, gegen Verordnungen zu verstoßen oder die eigene Position zu gefährden. 2 1 0 1 2

43 Lehrer müssen unbeholfenen Eltern bei der Formulierung ihrer Fragen bei Elternversammlungen helfen und sich schützend an ihre Seite stellen. 2 1 0 1 2

44 Die staatlichen Mitbestimmungsrechte dürfen nicht zu eng sein, so daß Eltern neben beratendem Stimmrecht auch Schulentscheidungen bewirken können. 2 1 0 1 2

45 Lehrer, Schüler und auch Eltern lernen sich von ganz anderen Seiten kennen, wenn sie gemeinsam Klassenfeste, Wochenendfreizeiten, Tagesausflüge, Theaterspiele u. Hobbykurse planen u. durchführen. 2 1 0 1 2

46 Die Lernmotivation von Eltern eines Lernbehinderten ist gering einzuschätzen. 2 1 0 1 2

47 Durch ihre Lebensumstände sind Arbeitereltern noch weniger als viele der besser gestellten Eltern über Schulwirklichkeit, Bildungswege u. Berufsaussichten informiert. 2 1 0 1 2

48 Es gibt an jeder Schule gutwillige Eltern, die an einer besseren Zusammenarbeit interessiert sind; sie warten nur darauf, angesprochen zu werden, weil sie selbst nicht den Mut aufbringen oder Entschlußkraft zeigen. 2 1 0 1 2

49 Die Schulbehörden lassen die Zusammenarbeit zw. Eltern und Lehrern nur so weit zu, wie diese sich nicht gegen die Behörden selbst richtet. 2 1 0 1 2

50 Es kommt darauf an, daß Eltern und Lehrer gemeinsam nach Bündnispartnern in ihren eigenen Reihen und in anderen gesellschaftlichen Organisationen suchen. 2 1 0 1 2

51 Eine angenehme äußere Atmosphäre ist eine wichtige Bedingung, um Eltern zur Teilnahme an Elternabenden zu gewinnen (z.B. gemütliche Räume, Getränke, Stühle für Erwachsene usw.) 2 1 0 1 2

52 Lehrer werden Eltern eher dann als Gesprächspartner annehmen, wenn Eltern diszipliniert und sachkundig artikulieren. 2 1 0 1 2

53 Für Lernbehinderte und deren Eltern bleibt Schule eine lebensfremde Anstalt, die sie meiden, wo es möglich ist. 2 1 0 1 2

54 Eltern ohne hinreichende Sach- und Rechtskenntnisse über ihr Mitbestimmungsrecht haben eine schwache Stellung gegenüber den Lehrern. 2 1 0 1 2

55 Schulleiter und Kultusministerien kommen ihrer Informationspflicht gegenüber den Eltern nur spärlich nach. 2 1 0 1 2

stimme stark zu	*stimme zu*	*unent-schie-den*	*lehne ab*	*lehne stark ab*
2	*1*	*0*	*1*	*2*

56 Oft reagieren Lehrer gereizt, wenn sie sich von Eltern verbessert fühlen. 2 1 0 1 2

57 Außerschulische Kontakte zwischen Lehrern und Schülern sind wichtig, damit sie häufig miteinander sprechen und ein Stück Isolierung abbauen können. 2 1 0 1 2

58 Lehrer wissen nicht oder nur im Ausnahmefall, unter welchen Lebensbedingungen Schüler den größten Teil ihres Alltags verbringen. 2 1 0 1 2

59 Die Probleme und Schwierigkeiten der Schüler in der Schule haben häufig ihre Gründe im Elternhaus und wirken nach dort zurück. 2 1 0 1 2

6o Eltern und Lehrer müssen erkennen, daß die Voraussetzungen ihrer Zusammenarbeit verändert werden müssen, damit mehr Eltern überhaupt die Chance zur Mitarbeit erhalten. 2 1 0 1 2

61 Eltern und Lehrer sind beide gleich wenig auf die Zusammenarbeit miteinander vorbereitet. 2 1 0 1 2

62 In der Aufbauphase einer Zusammenarbeit muß die Planung und Durchführung der Elternabende stärker vom Lehrer ausgehen. 2 1 0 1 2

63 Eltern und Lehrer müssen mehr Beteiligungsrechte in der Schule erhalten. 2 1 0 1 2

64 Unterrichtsbesuche eröffnen den Eltern Einsichten in innerschulische Prozesse und tragen somit zu einem Verständnis der Situation des Lehrers bei. 2 1 0 1 2

65 Im Blick auf die totale Abhängigkeit des Kindes von seiner Familie ist es verantwortungslos für den Lehrer, Schüler mitunter gegen ihr Elternhaus zu erziehen. 2 1 0 1 2

66 Sprache und Umgangsformen, soziale Abstandshaltung und Beamtenmentalität auf seiten der Lehrer schaffen bei Eltern Minderwertigkeits- und Abhängigkeitsgefühle. 2 1 0 1 2

67 Für fast alle Eltern und auch für die Einrichtungen der Erwachsenenbildung sind z.B. Eltern-Lehrer-Kurse noch pädagogisches Neuland. 2 1 0 1 2

68 Lehrer sind als Beamte verpflichtet, die Eltern ihrer Schüler zu beraten und zu unterstützen. Solidarisieren sie sich dagegen ***im Konfliktfall*** mit Schülern und Eltern gegen ihren Dienstherrn, so müssen sie in der heutigen Zeit mit disziplinarischen Maßnahmen rechnen. 2 1 0 1 2

69 Elterntreffen müssen vor allem von den Lehrern gründlich vorbereitet werden. 2 1 0 1 2

7o Lehrer sind zur verstärkten Zusammenarbeit mit den Eltern zu verpflichten. Für diese zusätzliche Arbeit müssen sie ausgebildet und entsprechend honoriert werden. 2 1 0 1 2

71 Allgemein interessierende Themen, wie z.B. Lügen und Stehlen, Aggressivität, Strafen, Taschengeld, Probleme des Einzelkindes u. Geschwisterkonflikte, Rückschulungsfragen u.a.m. sollten verstärkt vom Lehrer nach gründlicher Vorbereitung bei der Elternarbeit besprochen werden. 2 1 0 1 2

- 10 -

STATISTISCHE ANGABEN

- Zutreffendes bitte ankreuzen -

1 Geschlecht: männlich [001] / weiblich [002]

2 Alter: bis 35 Jahre [003] / 36 - 50 Jahre [004] / 51 Jahre u. älter [005]

3 Familienstand: ledig [006] / verh. [007] / sonst. [008]

4 Kinder: keine Kinder [009] / Schulkinder [010] / noch nicht/nicht mehr Schulkinder [011]

5 Religion: kath. [012] / ev. [013] / andere Konf. [014] / konfessionslos [015]

6 Größe des Dienstortes:

Landgemeinde (unter 5.000 Einw.) [016]
Kleinstadt (5 - 50.000 Einw.) [017]
Mittelstadt (50 - 100.000 Einw.) [018]
Großstadt (über 100.000 Einw.) [019]

7 Domizil: wohne am Dienstort [020] / wohne nicht am Dienstort [021]

8 Sonderschuldienstjahre insges. (evtl. auch schon vor der 1. Sonderschulprüfung, aber **OHNE** Studienzeit):

1 - 2 Jahre [022]
3 - 5 Jahre [023]
6 - 10 Jahre [024]
11 Jahre und mehr [025]

9 Sind Sie Klassenlehrer(in):

ja [026] nein [032]

a) **falls "ja", in welcher Klassenstufe:**

(Grundstufe) [027]
(Mittelstufe) [028]
(Oberstufe) [029]

b) **falls "ja", wie hoch ist die Klassenfrequenz:**

schwache Klasse (bis 17 Schüler) [030]
starke Klasse (18 u. mehr) [031]

- 11 -

10 An wieviel Tagen pro Woche haben Sie nachmittags Unterricht zu halten?

an keinem Nachmittag [033]
1 mal nachmittags/Woche [034]
2 mal nachmittags/Woche [035]
3 u. mehr Nachmittage/Woche [036]

11 Haben Sie noch Zeit, zusätzlich zu Ihrer beruflichen Anspannung nebenamtlich tätig zu sein (Verein, Gemeinde, Ehrenämter, Organisation usw.)?

ja [037] nein [041]

falls "ja", wie oft können Sie deswegen in einer Woche den Abend nicht zu Hause (bei Ihrer Familie) verbringen:

1 - 2 Abende/Woche [038]
3 - 4 Abende/Woche [039]
5 u. mehr Abende/Woche [040]

12 Wie oft wurde für Ihre Klasse im Schuljahr 1975/76 ein Elternabend veranstaltet?

einmal im Schulj. 75/76 [042]
zweimal im Schulj. 75/76 [043]
öfters im Schulj. 75/76 [044]

13 Wieviele Eltern waren durchschnittlich auf einem Elternabend (Ihrer Klasse) anwesend?

viele [045]
überwiegender Teil [046]
(sehr) wenige [047]

14 Wo fanden gewöhnlich die Elternabende im Schuljahr 1975/76 statt?

im Schulhaus [048]
Gaststätte/Gasthaus [049]
Elternwohnung [050]
Gemeindehaus [051]

15 Wie oft pro Schuljahr sollten Ihrer Meinung nach Elternabende stattfinden?

häufiger [052]
seltener [053]
wie bisher [054]
gar nicht [055]

16 Es gibt ja die vielfältigsten Möglichkeiten zur Gestaltung von Elternabenden. Was stand bei Ihrem Elternabend im Vordergrund?

- bis 3 Antwortmöglichkeiten -

- [056] Wahl der Elternbeiräte bzw. Pflegschaften
- [057] Bericht des Schulleiters (schulorganisatorische Fragen)
- [058] Individuelle Probleme zwischen Eltern-Schüler
- [059] Individuelle Probleme zwischen Schüler-Lehrer
- [060] Soziale Kontakte (persönliches Kennenlernen der Elternschaft)
- [061] Gespräche über Lehrmethoden, Lernziele, Notengebung, Hausaufg. usw.
- [062] Spiele zusammen mit Lehrern, Eltern und Kindern
- [063] Vortrag, Film und Diskussion über Erziehungsfragen
- [064] Schulfeier (Schuleinweihung, Jubiläum usw.)
- [065] Ausstellung (Werken, Textl. Werken usw.)
- [066] Theateraufführungen, Laienspiele, Musikspiele usw.
- [067] "Tag der offenen Tür"

17 Aus Erfahrung wissen wir, daß viele Lehrer nicht gern Elternabende abhalten. Wie ist das bei Ihnen? Welche Hemmnisse treten bei Ihnen auf?

- [068] Überlastung durch Unterricht, Korrekturen, Vorbereitungen
- [069] Sorge vor einem zu weitgehenden Einfluß der Eltern
- [070] Schlechte Erfahrungen mit der bisherigen Elternarbeit, z.B. wegen mangelnder Beteiligung der Eltern
- [071] Die schon stark beschnittene Freizeit soll nicht noch mehr eingeschränkt werden
- [072] Andere Gründe bitte hier in Stichworten angeben: _____

18 Hausbesuche sind umstritten; wie halten Sie es? Machen Sie Hausbesuche?

ja, öfters [073] ja, selten [074] nein, nie [084]

a) falls "ja", was sind die Gründe?

- [075] Der Schüler stört den Unterricht
- [076] Der Schüler macht keine Hausaufgaben
- [077] Der Schüler steht vor der Berufswahl
- [078] Der Schüler versäumt mehrmals unentschuldigt den Unterricht
- [079] Ich möchte mich bei den Eltern bekanntmachen
- [080] Um die Eltern bei der Erziehung ihrer Kinder zu unterstützen
- [081] Um die Erziehung in Schule und Elternhaus aufeinander abzustimmen
- [082] Ich möchte die häuslichen Verhältnisse des Schülers kennenlernen, um ihn so besser beurteilen zu können
- [083] Andere Gründe bitte hier kurz angeben: _____

b) falls "nein", was sind die Gründe?

- [085] Hausbesuche stellen eine Einmischung der Schule in das Privatleben der Eltern dar
- [086] Die Eltern wünschen keine Hausbesuche
- [087] Hausbesuche sind Zeitvergeudung, da sie erfolglos bleiben
- [088] Zeitmangel
- [089] Andere Gründe bitte hier kurz angeben: _____

19 Hatten Sie trotz der vielen Belastungen, die wir Lehrer haben, noch Gelegenheit, im Schuljahr 1975/76 HAUSBESUCHE durchzuführen?

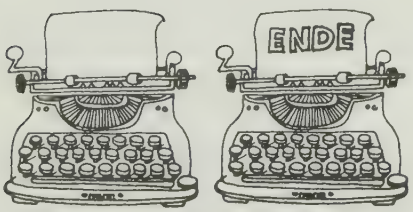
0 Hausbesuche	[090]
1 - 3 Hausbesuche	[091]
4 - 6 Hausbesuche	[092]
7 - 10 Hausbesuche	[093]
11 und mehr Hausbesuche	[094]

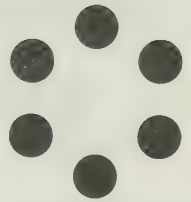
20 Trotz der vielfältigen Befürwortungen: Wären Sie bereit, Elternsprechstunden abends oder an Wochenenden (evtl. auf Veranlassung der vorgesetzten Dienststelle) durchzuführen?

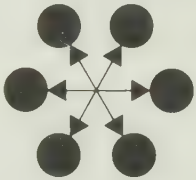
- ☐ 095 Arbeite dann nur in dem vorgegebenen Pflichtrahmen mit den Eltern zusammen
- ☐ 096 Stehe einer konstruktiven Zusammenarbeit mit Schülern und Eltern dann gleichgültig gegenüber
- ☐ 097 Bereitschaft, jederzeit Elternsprechstunden abzuhalten
- ☐ 098 Andere Gründe hier bitte kurz angeben: _____

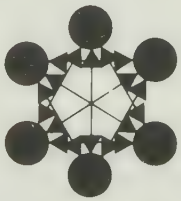
Wir dürfen uns bei Ihnen für die Unterstützung der Arbeit, die Bereitwilligkeit, mit der Sie unsere oft indiskreten Fragen beantwortet haben, und die Zeit, die Sie uns schenkten, recht herzlich bedanken!

Für evtl. *förmliche Rückfragen* wäre ich bereit und unter der Telefon-Nr.: _____ zu erreichen.









(Laufende Nummer)

(Schlüsselzahlen)

(Eingangsdatum)

(Bundesland)

Anhang 3: Begleitschreiben an die Schulleiter

UNIVERSITÄT MÜNCHEN
Lehrstuhl Sonderpädagogik
(Lernbehinderten- und Körperbehindertenpädagogik)
PROF. DR. PHIL. HERWIG BAIER

Am Stadtpark 20
8000 MÜNCHEN 60
Fernruf 883091

An die Schulleitungen der
Schulen für Lernbehinderte

in der BRD und Westberlin

Kontaktadresse:
Michael Lorke
Sonderschullehrer z.A.
Bahnhofstr. 18
7911 UNTERELCHINGEN/Bay.
Tel.: (07308) 6226

Dezember 1976

Betr.: WISSENSCHAFTLICHE UNTERSUCHUNG

Sehr verehrte Frau Rektorin,
sehr geehrter Herr Rektor!

Im Rahmen eines sonderpäd. Hauptseminars an der UNIVERSITÄT MÜNCHEN verfolgen Herr Professor Dr. Herwig Baier und unser Arbeitskreis das Ziel, eine "Dokumentation Elternarbeit" zu erstellen.

Das äußerst große Interesse der Schulen für Lernbehinderte an diesem Problemkreis sowie deren großzügige Unterstützung schon während der Vorbefragungen ermutigten uns, auch Sie um Ihre wertvolle Mithilfe zu ersuchen.

Wir dürfen Sie daher freundlich bitten, die beiliegenden Erhebungsbögen an ausgebildete Sonderschullehrer(innen) Ihres Kollegiums weiterzuleiten und dafür Sorge zu tragen, daß sämtliche Fragebögen vollständig ausgefüllt und möglichst frühzeitig in den vorfrankierten Umschlägen an uns zurückgeschickt werden. (Das entsprechende Ministerium Ihres Bundeslandes sowie die Kultusministerkonferenz in BONN sind von der Durchführung der vorliegenden Untersuchung unterrichtet.)

Für Ihre wertvolle Mitarbeit nochmals verbindlichen Dank!

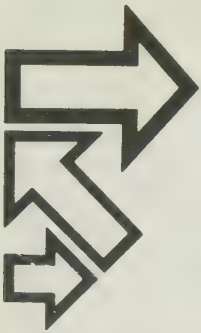
Mit freundlichen Grüßen

i.A. Michael Lorke
(Michael Lorke)

gez. Prof. Dr. H. Baier
UNIVERSITÄT MÜNCHEN

Anlage: _____ Fragebögen

Anhang 4: Begleitschreiben an die Probanden



Mitverantwortung: Schule - Eltern

UNIVERSITÄT MÜNCHEN
Lehrstuhl Sonderpädagogik
(Lernbehinderten- und Körperbehindertenpädagogik)
PROF. DR. PHIL. HERWIG BAIER

Am Stadtpark 20
8000 MÜNCHEN 60

Kontaktperson:
Sonderschullehrer z.A.
Michael Lorke
Bahnhofstr. 18
7911 UNTERELCHINGEN
Tel.: (07308) 6226

im Dezember 1976

Betr.: WISSENSCHAFTLICHE UNTERSUCHUNG

Sehr verehrte Frau Kollegin,
sehr geehrter Herr Kollege!

Soll für Sie als Lehrerin bzw. Lehrer einer Schule für Lernbehinderte die Einsicht in die Notwendigkeit der Elternarbeit und die Erfahrung mit ihren Schwierigkeiten nicht zur Dauerfrustration werden, so bedarf es der praktischen Versuche.

Für jeden, der sich mit Schulfragen befaßt, ist es daher ungeheuer wichtig zu wissen, welche Einstellungen eigentlich Sie zur Zusammenarbeit zwischen Schule und Elternhaus haben.

Im Rahmen eines Arbeitskreises aus dem

HAUPTSEMINAR FÜR SONDERPÄDAGOGIK
AN DER UNIVERSITÄT MÜNCHEN

verfolgen wir daher das Ziel, eine "Dokumentation Elternarbeit" zu erstellen. Wir haben hierfür einen Fragebogen aufgestellt, (der wahrscheinlich länger aussieht, als er ist) bei dem Sie immer nur die Antworten, die Ihrer Meinung nach am ehesten zutreffen, ankreuzen müssen.

Die Anonymität der Befragung ist gewährleistet. Ihr Name und Dienstort werden auf dem Fragebogen nicht erwähnt; ebenso dienen die anderen Fragen zur Person ausschließlich statistischen Zwecken.

Die Auswertung des Erhebungsbogens erfolgt unter der Leitung von

HERRN PROF. DR. BAIER.

Wir möchten Sie noch bitten, auf keinen Fall Fragen unbeantwortet zu lassen und Ihren Fragebogen möglichst frühzeitig an uns in dem vorfrankierten Briefumschlag zurückzuschicken.

Für Ihre Mitarbeit bedanken wir uns im voraus recht herzlich.

Mit freundlichen Grüßen

i.A. Michael Lorke

(Michael Lorke)

gez. *Prof. Dr. H. Baier*
UNIVERSITÄT MÜNCHEN

LEBENSLAUF

Geboren am 06. Dezember 1943 in SINGEN/HOHENTWIEL als zweiter Sohn des Oberstadtdirektors a.D. und Rechtsanwalts, Dr. jur. Wolfgang Lorke, und seiner Ehefrau Dorothea, geb. Frühauf.

Besuch der Volksschule in DÜSSELDORF mit anschließender Gymnasialzeit in HERFORD und REMSCHEID; 1961-1963 Absolvierung der Städtischen Handelsschule.

1963-1965: Lehre als Industriekaufmann bei der Firma Henkel & Cie. GmbH in DÜSSELDORF mit abschließender Kaufmannsgehilfenprüfung; danach berufliche Tätigkeit als Angestellter.

1966-1968: 24-monatiger Wehrdienst beim Gebirgspanzerbataillon in LANDSBERG/LECH; Offiziersausbildung, Ernennung zum Oberleutnant der Res..

1969: Zulassung zum Studium an der Pädagogischen Hochschule in LÖRRACH aufgrund der Eignungsprüfung; Examen 1972 und Erlangung der allgemeinen Hochschulreife. Ehrenamtliche Leitung eines sozialen Arbeitskreises.

Ab April 1972: Sonderschuldienst als Grund- und Hauptschullehrer z.A. in SCHÖNAU/SÜD-SCHWARZWALD.

Oktober 1972-1973: Studium der Sonderpädagogik am Sonderpädagogischen Institut in Zusammenarbeit mit der Universität HEIDELBERG; Studienaufenthalt am Special Education Centre (BOCES) in UTICA/U.S.A.; erste Veröffentlichungen.

1973-1974: Fortsetzung des Zusatzstudiums der Sonderpädagogik an der Universität MÜNCHEN, Juli 1974 Erste Staatsprüfung für das Lehramt an Schulen für Lernbehinderte (in BAYERN und BADEN-WÜRTTEMBERG).

Seit August 1974: Sonderschullehrer z.A. an der Schule für Lernbehinderte in LANGENAU/ULM. Juli 1976 Zweite Staatsprüfung für das Lehramt an Schulen für Lernbehinderte in TÜBINGEN; übernahme in das Beamtenverhältnis auf Lebenszeit. Oktober 1976: Externer Nachweis des "Großen Latinums" laut Promotionsordnung der ehemaligen Philosophischen Fakultäten I und II der Ludwig-Maximilians-Universität MÜNCHEN.

Seit dem Wintersemester 1974/75 nebenberuflich ordentlicher Hörer an der Universität MÜNCHEN mit weiterbildenden Lehrveranstaltungen in den Fächern Sonderpädagogik, Psychologie, Philosophie, Didaktik der englischen Sprache und englische Philologie bei den Professoren H. BAIER, U. BROICH, G. DIETRICH, K. HECHT, H.-R. LÜCKERT, A. NEUHÄUSLER und O. SPECK.

Michael Lorke

(Michael H. Lorke)

7915 Elchingen/Neu-Ulm, 10. Juni 1979